



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
معهد تعليم اللغة العربية

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها

تأليف

مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي

ترجمة

د. عبد الناصر عثمان صبير

مراجعة

د. معتصم يوسف مصطفى

إشراف

د. عادل أحمد باناعمة

عميد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

اللغة الإنجليزية: إصدار المجلس الأوروبي. الترجمة إلى اللغة العربية؛
جامعة أم القرى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ٢٠١٦ م.

تم استخدام النص وترجمته إلى اللغة العربية بإذن كتابي من المجلس الأوروبي. ونُشرت هذه الترجمة
بالاتفاق مع المجلس الأوروبي، وتقع مسؤولية الترجمة على عاتق المترجم وحده.

ح جامعة أم القرى ، معهد تعليم اللغة العربية، ١٤٣٧ هـ

فهرسة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
مجموعة من المؤلفين
الاطار المرجعي الاوروبي المشترك لتعلم اللغات
وتعليمها وتقييمها / مجموعة من المؤلفين،
عبدالناصر عثمان صبير ، معتصم يوسف مصطفى.
مكة المكرمة ، ١٤٣٧ هـ
ص: سم

رقم الإيداع :

ردمك : ٧-١٣ - ٨١٨٣ - ٦٠٣ - ٩٧٨

الطبعة الأولى

١٤٣٧ هـ / ٢٠١٦ م

حقوق الطباعة محفوظة لجامعة أم القرى

تصميم وإخراج مطبعة جامعة أم القرى



المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة

هاتف/ ٢٥٥٠١٠٠٠ ٠٩٦٦

ص.ب / ٧١٥

موقعنا على الإنترنت

WWW.uqu.edu.sa



قائمة المحتويات

الإهداء.....	
شكر وعرفان.....	
مقدمة المترجم.....	
تقديم عميد المعهد.....	
استهلال.....	
إرشادات عامة.....	
مستخلص الإطار.....	
الفصل الأول: الإطار الأوروبي المشترك في سياقه السياسي والتربوي.....	
الفصل الثاني: المدخل التربوي للإطار الأوروبي المشترك.....	
الفصل الثالث: المستويات المرجعية المشتركة.....	
الفصل الرابع: استخدام اللغة ومستخدم/متعلم اللغة.....	
الفصل الخامس: كفاءات متعلمي اللغة ومستخدميها.....	
الفصل السادس: تعلّم اللغة وتعليمها.....	
الفصل السابع: المهمات ودورها في تعليم اللغة.....	
الفصل الثامن: التنوع اللغوي والمنهج.....	
الفصل التاسع: تقييم كفاءة مستخدم اللغة.....	
المراجع العامة.....	
الملحق (أ): تطوير واصفات الكفاءة اللغوية.....	
الملحق (ب): المقاييس التوضيحية للواصفات.....	
الملحق (ج): مقاييس ديالانق.....	
الملحق (د): مواصفات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا «ALTE»، “يستطيع”	



الإهداء

أهدي هذه الترجمة إلى أبي/ الشيخ عثمان صبير رحمه الله تعالى.

وددت لو يرى أبي هذا العمل الذي دعا له كثيراً؛ وكلمة لا تفارق محياه الطيب «الله يعطيك حتى يرضيك». ولكننا نريد، والله يريد، وهو سبحانه يفعل ما يريد. لا راد لحكمه، ولا معقب لقضائه.

كما أسأله تعالى أن تكون هذه الترجمة غرساً مفيداً، وأن تكون موحيةً بالدعاء له، والترحم عليه، غفر الله له وأسكنه الفردوس الأعلى.

المترجم

عبدالناصر عثمان



شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على من أرسله رحمة للعالمين، محمد ابن عبدالله وعلى آله وصحبه وسلّم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين.

وأشكره عز وجل على نعمائه، وعلى منّهِ وكرمه، وما وفق سبحانه وتعالى إليه من إنجاز ترجمة هذا السفر المفيد. ويسعدني ويشرفني أن أبدأ بشكر صاحب العلم الرفيع والأدب الجم سعادة الدكتور/ عادل باناعمة، عميد معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، الذى رعى هذا المشروع، وسقاه منذ أن كان بذرة، وتعهده تعهد الحريص الحصيف، فله الشكر والتقدير على ما بذل وقدم، وأسأله تعالى أن يجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما يسرني كذلك أن أخص بالشكر والعرفان الجميل رمز التواضع والعطاء سعادة المبجل الأستاذ الدكتور/ عمر الصديق عبدالله لتشجيعه على ترجمة هذا الإطار، ووقوفه على ترجمة فصوله، وحرصه على صحة ترجمة المصطلحات التربوية وسلامة لغتها.

كما أشكر كذلك سعادة وكيل المعهد للتدريب والدورات الدكتور/ أحمد عبدالله الدروبي على رعايته الفاتكة لهذه الترجمة، وحثه على إنجازها، وسؤاله المتكرر عن سير العمل فيها. وشكري للدكتور/ حسن بخاري رئيس القسم، لأريجيتته ونبل تعامله، وأسوق الشكر كذلك لأخي الفاضل سعادة الدكتور/ معتصم يوسف مصطفى على مراجعته القيمة، وتصويباته الدقيقة لهذا العمل. والشكر أجزله إلى المحكمين الأستاذين؛ سعادة الدكتور/ عبدالمجيد الطيب عمر، وسعادة الدكتور/ عبداللطيف سعيد على ما بذلا من جهد، وما أسديا من نصح في تقييم وتصويب هذا العمل. والشكر موصول إلى الأستاذ/ عبدالمجيد زكي شمس الدين، لمراجعته المستبصرة لهذا العمل، وكذلك للدكتورة/ أماني علي الحسن، والأستاذ/ عبد الرحمن أبوبكر لمساعدتهما الطيبة لي في الترجمة. كما أشكر كذلك الدكتور/ حسين جميل، والدكتور/ عادل الشيخ عبدالله على إسهامهما في قراءة بعض فصول الترجمة بقصد مراجعتها لغة وأسلوباً، وأشكر كذلك الدكتور/ صالح النتقاري، وشكر لاينضب، ودعاء بالخير لزوجتي أم عثمان و لكريمتي سمية لتشجيعهما الدائم ومتابعتهما الدقيقة لسير العمل في الترجمة.



مُقَدِّمة المُترجم

لا يخفى على المتخصصين في مجال تعليم اللغات الأجنبية أهمية التعامل مع إطار عمل محدد، يرجعون إليه في ما يختلفون فيه من قضايا تعلّم اللغات، وتعليمها وتقييمها، يسهم في بنائه ذوو الخبرة في التعليم، والباحثون في اللغويات التطبيقية، ومتعلّمو اللغات بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، وكل المهتمين بهذا المجال. على أن يكون هذا الإطار شاملاً لكل ما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية، وحاملاً لأسس تطويره ونمائه في ما يُرسخ من قواعد، ويبنى من أطر.

ولما كانت اللغة العربية تفتقر إلى وجود إطار، أو مرجع محدد في تعلّمها وتعليمها وتقييم متعلّميها بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، وما يلحظ كذلك من تباين في مناهجها، والمستويات التي تُقدّم لتعلّميها، في مؤسساتها ومعاهد تعليمها للناطقين بلغات أخرى، هذا فضلاً عن إغفالها وعدم اتفاقها على قضايا أساسية تتعلق بالمحتوى والأهداف في تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها مثل:

ما المستويات الأساسية والفرعية التي يجب أن يمر بها متعلّم اللغة في تعلّمه للغة؟

ما الوقت الذي يحتاجه المتعلّم لتعلّم اللغة؟

ما الذي يحتاج إليه متعلّم اللغة ليتمكن من استخدام اللغة تواصلياً، وتحقيق الكفاية التواصلية؟

وغيرها من الأسئلة التي يهتم بها متعلّمو اللغة العربية ومعلّموها، ومصممو اختباراتهما، ومن يضعون وثائق بناء مناهجها. ومن هنا فقد ظهرت أهمية ترجمة هذا الكتاب "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها" الذي ألفه مجموعة من الخبراء في مجلس أوروبا، ولخص نتائج مناقشات دامت لسنوات بين هؤلاء الخبراء المنتسبين لأربعين دولة، واعتمد على معايير علمية استوعبت تقريباً كل مناحي تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، ومن هذه المعايير الشمولية، والترابط، والشفافية، والمرونة، مما سيسعد القارئ بالوقوف عليه في ثنايا هذا الكتاب.

وتجلت أهمية الإطار الأوروبي كذلك في ترجمته إلى حوالي أربعين لغة، كانت العربية إحداها. ولما لهذا السفر من أثر بالغ في تعليم اللغات الأجنبية، وما نال في السنوات الأخيرة من اهتمام



كبير من الباحثين المهتمين بتعليم اللغة العربية، إذ كونه يُقدّم الأسس المشتركة لتعليم اللغات، ووسائل القياس والتقييم، والخطوط الأساسية لإعداد مناهج تعليمها وسبل تطويرها، لكل هذه الأسباب فقد رأت إدارة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى ضرورة ترجمة الإطار مرة أخرى إلى اللغة العربية، وذلك لعدة أسباب منها: أن الترجمة الأولى للإطار كانت عن اللغة الألمانية ولم تكن عن اللغة المصدر (الإنجليزية)، والترجمة من لغة وسيطة قد يشوبها شيء من الغموض والإبهام وعدم الوضوح. ومن المعروف كذلك أن لكل مترجم خلفيته اللغوية والعلمية، التي قد تختلف عن من قام بالترجمة من قبل، هذا مع وضعنا في الحسبان أن الترجمة قد تشيخ، ولغة الترجمة تحتاج إلى تحديث وتجديد في ضوء ما يستجد من معرفة في المجال. وقد درج كثير من المترجمين على إعادة ترجمة المراجع الأساسية في التخصص، والروايات التقليدية والكتب المشهورة، ذلك لأهميتها ومسيب الحاجة إليها. وفوق ذلك فقد تترامى ترجمة الكتاب الواحد، فضلاً عن أن تُعاد الترجمة بعد فترة، ويرجع ذلك إلى أهمية الكتاب المترجم كذلك، وقد بسطنا القول في أهمية الإطار المرجعي الأوروبي لتعلّم اللغات وتعليمها، ولا شك أن الفائدة من ترجمة هذا الإطار إلى اللغة العربية ستكون كبيرة، وستترك أثرها الإيجابي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما ستحفز القائمين عليها على وضع إطار مماثل. ومن هنا فقد خاطب عميد معهد تعليم اللغة العربية الدكتور عادل باناعمة المجلس الأوروبي لترجمة هذا الإطار إلى اللغة العربية، فجاء الإذن كتابياً، وكانت هذه الترجمة التي بين يديك عزيزي القارئ.

وقد واجه المترجم صعوبات جمة في ترجمة هذا الكتاب المهم، منها ما يتعلق بالترجمة نفسها عندما ترتبط بعمل يتطلب نقله إلى لغة أخرى الدقة والصحة والأمانة، والتأني. وظهر جهد المترجم في محاولة تنقية مقولات هذا الكتاب، وتصفيته مما قد يعلق بها من عجمة تحول بينها وبين استيعابها، وبذل فيها الوسع والطاقة لجعلها واضحة بيّنة، وأولى عبارات الكتاب وتعبيراته عناية خاصة، واهتماماً زائداً، ولا يخفى ما قد يلاقي المترجم من مشقة إزاء ترجمة مثل هذا الإطار ذي المحتوى المهم في تعلّم اللغات الأجنبية، وتعليمها الذي اجتمع على تأليفه خبراء من أربعين دولة أوروبية، بهدف جعله سهلاً ميسوراً.

وتغلب المترجم على هذه الصعوبات بالرجوع إلى كثير من المعاجم، والموسوعات المعرفية، وذلك للاستيضاح عن المعاني ودلالات العبارات، وأفاد المترجم كذلك من الزملاء والمختصين في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية، وقد كان لدعاء الوالد رحمه الله تعالى كذلك، أكبر الأثر في التغلب على وطأة الترجمة ومشقتها.

المترجم



مقدمة عميد المعهد

الحمد لله المتفضل على واسع فضله، والصلاة والسلام على عبده ورسوله.

وبعد ...

يلحظ جميع العاملين في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها أن هناك مشكلتين أساسيتين:

أولاهما: تأخر الدرس النظري في هذا المجال عن مثيله في اللغات العالمية اليوم ولاسيما الإنجليزية.

وثانيهما: ضعف التأهيل للمدرسين بما يوافق ما انتهت إليه أحدث الأبحاث في هذا المجال.

وبين أن المشكلة الثانية لها ارتباط بالأولى، فإذا لم يكن بين يدي المعلمين مقدار كاف من الدراسات النظرية التي تشرح لهم ماذا ينبغي أن يعملوا، وتعالج لهم - علمياً - ما يمر بهم من مشكلات، وتقترح عليهم الطرائق والآليات لتجاوز ما يجدونه من صعوبات، إذا لم يكن بين أيديهم ما يكفي من ذلك، فإن النتيجة المتوقعة هي ما نراه من قصورهم عن المأمول، وقعودهم دون الغاية.

ولاشك أن توفير هذا المحتوى الفني هو بالدرجة الأولى مسؤولية المؤسسات العلمية المتخصصة في مجال تعليم العربية لغة ثانية، هذه المؤسسات التي ينبغي ألا يقتصر عملها على تخريج الطلاب في التعليم العالي أو الدراسات العليا، بل ينبغي أن تضيف إليه الإسهام في إثراء المحتوى العربي في هذا المجال.

وقد استشعر معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هذه المسؤولية منذ وقت مبكر، فشرع منذ أنشئ قبل نحو أربعين عاماً في نشر الإصدارات المتخصصة، واكتمل له بحمد الله



نحو ثلاثين إصداراً أو تزيد حظيت كلها بحمد الله بقبول الوسط العلمي والعملّي، والفضل في ذلك لله سبحانه ثم للرجال الأوائل الذين أسسوا هذا المعهد ورعوه في بداياته، وللعلماء الكبار الذين لم يدخروا جهداً ولا وسعاً في تسطير تلك الكتب النافعة.

واليوم يواصل المعهد بحمد الله مسيرته البحثية العلمية، ويضيف إلى مجالاتها: مجال الترجمة، إيماناً منه بضرورة تلاقح المعارف، وتبادل التجارب بين اللغات، وبحمد الله سبق للمعهد أن طبع كتاب: (التمية المهنية لمعلمي اللغة) لجاك سي رتشارد وتوماس فيريل، وهو من إصدارات جامعة كامبردج، وها هو (الإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها) بين أيدينا اليوم بنسخة عربية جديدة نؤمن أن فيها إضافة وثراء، وهي النسخة العربية الأولى التي تصدر عن مؤسسة أكاديمية متخصصة.

لقد كانت تجربة الاتحاد الأوروبي في التعامل مع (التنوع) الضخم الذي تضمه عشرات الدول الأوروبية تجربة فريدة، ومن بين أبرز معالم هذه التجربة إنشاء (مجلس أوروبا) الذي ينص ميثاقه على أن من مهماته: «السعي لتحقيق قدر أكبر من الوحدة بين الأعضاء بغية المحافظة على المثل العليا، والمبادئ التي يتكون منها تراثهم المشترك».

إنّ هذا الالتفات الأوروبي لقضية (التراث المشترك) والهوية الجامعة ينبغي أن يكون درساً لنا معاشراً المسلمين والعرب، الذين يجمعنا من أواصر الدين واللغة والتاريخ والتراث المشترك أضعاف ما يجمع الأوروبيين، ومع ذلك فقد بذلوا في هذا الاتجاه أضعاف ما بذلنا، ولا حول ولا قوة إلا بالله.

ولقد أفلح (الإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات) في تأسيس قاعدة متفق عليها بين الأوروبيين في مجال تعليم اللغة الثانية، فانضبط بذلك السياق التعليمي لغير الناطقين باللغات الأوروبية، بل أصبح هذا الإطار - مع الإطار الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) - مرجعية عالمية تستند إليها جميع اللغات التي تسعى لتعزيز وجودها الدولي.

وما من شك أن كل عربي مخلص يحلم باليوم الذي يكون فيه للغتنا (إطار لغوي مشترك) تتفق عليه جميع الدول العربية، وهذا الحلم يفتقر إلى أمرين: أساس علمي، وقرار سياسي، أما السياسة فلها أهلها الذين ندعوهم إلى التحرك بهذا الاتجاه، وأما (العلم) و(البحث) فإننا في معهد تعليم اللغة العربية، نرجو أن تكون هذه الترجمة، مع ما سبقها وما يليها من إصدارات المعهد المختلفة، لبنات صالحات في بنيان، نرجو أن نسعد به قريباً، وما ذلك على الله بعزيز.



ولعله قد ظهر مما سبق، أن المعهد لا ينظر إلى إصداراته، على أنها مجرد (كتب) تنضاف للمكتبة العربية، بل يؤمل ويسعى أن تكون (جزءاً فاعلاً) من حراك عربيٍّ كريمٍ، يسعى لوضع هذه اللغة الشريفة في مكانها اللائق بها عالمياً وحضارياً وعلمياً.

وفي ختام هذه التقديمات أقدم بخالص الشكر لمعالي مدير جامعة أم القرى الدكتور/ بكري معتوق عساس على دعمه الدائم لمناشط المعهد، وحفاوته ببرامج تعليم العربية، كما أشكر إخواني الكرام منسوبي المعهد الذين أعانوني على مسؤولياتي، وجبروا عجزني ونقصي، وأخص منهم في سياق هذا الإصدار: سعادة وكيل المعهد للبحث العلمي والدورات الدكتور/ أحمد الدروبي، وسعادة المترجم: د. عبدالناصر صبير، وسعادة المراجع: الدكتور/ معتصم يوسف مصطفى، وسعادة الأستاذ الدكتور/ عمر الصديق.

كما أشكر محكمي هذه الترجمة، سعادة الدكتور/ عبدالمجيد الطيب، وسعادة الدكتور/ عبداللطيف سعيد.

والحمد لله رب العالمين.

عميد معهد تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها

د. عادل أحمد باناعمة



استهلال

تمثل هذه النسخة التي أُعيد هيكلتها من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وتعليمها وتقييمها الخطوة الأخيرة في الإجراءات التي بدأت عام ١٩٧١م، وتدين لكثير من الأفراد في مجال التدريس عبر أوروبا وخارجها، بالتعاون و تضافر الجهود.

ولذا يُعرب المجلس الأوروبي عن شكره للإسهامات القيمة التي قدمها كل من:

- فريق مشروع تعلم اللغة للمواطنين الأوروبيين، ممثلاً لكل الدول الأعضاء لمجلس التعاون الثنائي، بالإضافة إلى كندا بوصفها مراقباً للإشراف العام على تطور المشروع.

- يمثل فريق العمل الذي تم إعداده عن طريق مجموعة المشروع، مع عشرين ممثلاً من الدول الأعضاء ذات الاهتمامات المهنية المختلفة، إلى جانب ممثلين للجنة الأوروبية وبرنامجها (LINGUA)، وذلك لنصائحهم القيمة وإشرافهم على المشروع.

- مجموعة المؤلفين التي كونها فريق العمل، تتكون من دكتور J.L.M Trim مدير المشروع، والأستاذ (D. Coste). والدكتور B. North من مؤسسة المراكز الأوروبية – سويسرا، بالإضافة إلى السيد J. Sheils سكرتيراً. ويُعرب مجلس أوروبا للمعاهد المذكورة عن شكره التي جعلت مشاركة هؤلاء الخبراء ممكنة أو متاحة في هذا المشروع.

- المؤسسة العلمية الوطنية السويسرية لدعمها لهذا المشروع عن طريق دكتور B.North والأستاذ G.Schneider من جامعة فريبورغ السويسرية لتطويرها واصفات المعايير للكفاءة اللغوية للمستويات المرجعية المشتركة.

- مؤسسة المراكز الأوروبية التي أتاحت خبرتها في تعريف مستويات كفاءة اللغة وتقديم معاييرها.



- مركز اللغات الأجنبية الوطني الأمريكي الذي أتاح لدكتور Trim ودكتور North الحصول على منحة Mellon مما سهل إسهامها في المشروع.
- كثير من الزملاء والمعاهد في مختلف دول أوروبا، الذين غالباً ما يستجيبون بعناية كبيرة، ويتفصيل ملموسة لما يُطلب منهم من استجابات راجعة في المسودات الأولى.
- وتم وضع الاستجابات الراجعة في الحسبان عند مراجعة الإطار وإرشادات المستخدم قبل تبنيها على نطاق واسع في أوروبا. وقام بهذه المراجعة كل من الدكتور Trim والدكتور North.



إرشادات عامة

تهدف هذه الملاحظات إلى مساعدتك في استخدام الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها بصورة أكثر إيجابية، إمّا بوصفك مستخدماً للغة أو بوصفك واحداً من المحترفين المهتمين بتعليم اللغة وتقييمها. ولا تُعنى هذه الملاحظات بطرق محددة يستخدم على ضوءها معلّم اللغة، وواضع الاختبارات، وكاتبو المقررات الدراسية، ومدرّبو المعلمين، والإداريون التربويون الإطار المرجعي، فهؤلاء مادة لتوجيه خاص يوجه لفئة محددة للمستخدم المقصود، تم تضمينها توجيه المستخدم المفصل المتاح من مجلس أوروبا، الذي يمكن الرجوع إليه في موقع المجلس كذلك. وقُصد من هذه الملاحظات أن تكون توجيهات أولية لكل مستخدم الإطار المرجعي.

وبإمكانك طبعاً استخدام وثائق الإطار المرجعي بأي طريقة ترغب فيها كما هو الحال مع المطبوعات الأخرى. ونأمل في الحقيقة أن يُحفز بعض القراء لاستخدام الإطار بطرق غير مرئية لنا.

وعلى كل حال فقد تمت كتابة هذه الملاحظات بالتفكير في هدفين هما:

١ - تشجيع جميع أنواع الممارسين في مجال اللغات بما في ذلك متعلّمي اللغة أنفسهم للتفكير في مثل هذه الأسئلة:

- ماذا نفعل حقيقة عندما نتحدث أو نكتب لبعضنا؟
- ما الذي يمكننا من التصرف بهذه الطريقة؟
- ما التصرفات التي نحتاج إليها عندما نتعلّم لغة جديدة؟
- كيف نضع أهدافنا، ونحدد مدى تقدمنا عبر الطريق من الجهل التام إلى التحكم الفاعل في اللغة؟
- كيف يتم تعلم اللغة؟



● كيف نستطيع أن نساعد أنفسنا والآخرين على تعلّم اللغة بصورة أفضل؟

٢- لجعل تبادل المعلومات بين ممارسي تعليم اللغات ومتعلميها سهلاً؛ وذلك بتوضيح ما يحقق لهم التعلم، وكيف يحاولون القيام بذلك.

ويجب أن نوضح أمراً هنا، وهو أننا لم نخطط لإخبار الممارسين بما يجب عليهم فعله، أو كيف يقومون به. وإنما نقدم أسئلة دون إجابات، فليس من مهمة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وضع أهداف يجب على مستخدمي اللغة متابعتها، أو وضع أساليب يجب تطبيقها.

وهذا لا يعني أن المجلس الأوروبي غير مكترث لهذه القضايا، بل في الحقيقة تم وضع كثير من الأفكار والجهود لتتسق مع مبادئ وممارسات تعلم اللغة وتعليمها وتقييمها عبر السنوات من قبل الزملاء في الدول الأعضاء وهم يعملون معاً في مشاريع اللغات الحديثة في المجلس الأوروبي. وستجدون المبادئ الأساسية ونتائجها العملية تم توصيفها في الفصل الأول، وسترون أن المجلس مهتم بتحسين جودة التواصل بين الأوروبيين ذوي اللغات المختلفة، وأصحاب الخلفيات الثقافية المتباينة. وذلك لأن التواصل الأفضل يقود إلى حرية الحركة، والاتصال المباشر، الذي يؤدي في المقابل إلى تفاهم أفضل وتعاون أقرب. ويدعم المجلس كذلك أساليب التعلّم والتعليم، التي تساعد متعلمي اللغة الصغار وبالطبع الكبار على بناء المواقف والمعارف والمهارات، التي يحتاجون إليها ليصبحوا أكثر استقلالية في الأفكار والتصرفات، وأكثر مسؤولية وتعاون في ما يتعلق بالآخرين، وبهذا يساهم هذا العمل في تعزيز المواطنة الديمقراطية.

وعلى ضوء هذه الأهداف الأساسية، فإن المجلس الأوروبي يشجع كل المهتمين بتنظيم تعلّم اللغة أن يبنوا أعمالهم على حاجات المتعلم، ودوافعه، وسماته، ومصادر تعلمه. وهذا يعني الإجابة عن أسئلة مثل الآتي:

- ما الذي سيحتاج المتعلّم إلى فعله باللغة؟
- ما الذي يحتاج متعلّم اللغة إلى تعلمه ليستخدم اللغة حتى يصل إلى غاياته؟
- من هم متعلمو اللغة (العمر، النوع، الخلفية الاجتماعية والتربوية... وما إلى ذلك).
- ما المعارف والقدرات والخبرات التي يمتلكها معلم اللغة؟



- ما الوسائل التي يمتلكها متعلمو اللغة للوصول للكتب التعليمية والأعمال المرجعية (القواميس، وقواعد اللغة، وما إلى ذلك)، وإلى الوسائل السمعية البصرية، وأجهزة الحاسوب وبرمجياته.
- ما مقدار الوقت الذي يستطيعون تحمله في تعلم اللغة أو يرغبون في تحمله لتعلم اللغة؟

وبناء على هذا التحليل لموقف التعلم والتعليم تظهر أهمية أساسية لتعريف الأهداف بوضوح وصراحة تصلح مباشرة لتلبية حاجات المتعلمين، وتكون واقعية فيما يتعلق بسمات المتعلمين ومصادر تعلمهم. وتهتم كثير من الأطراف بتعلم اللغة المنظم، ليس فقط معلمو اللغة ومتعلموها في حجرة الدراسة، ولكن أيضاً الهيئات التعليمية، والممتحنون، ومؤلفو الكتب التعليمية، والناشرون، وما إلى ذلك، فإذا اتفقوا على الأهداف فيمكنهم أن يعملوا بانسجام، - حتى ولو كانوا منفصلين - لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، وهم في موضع أن يجعلوا أهدافهم وأساليبهم واضحة وصريحة لمصلحة من يستخدمون مخرجاتهم.

وكما تم التوضيح في الفصل الأول، فإن الإطار الأوروبي المرجعي المشترك تم تطويره لتحقيق هذه الأهداف، وحتى يؤدي وظائفه فيجب أن يفي بمعايير محددة، ويجب أن يكون شاملاً وشفافاً ومتسقاً.

وهذه المعايير تم النص عليها وشرحها في الفصل الأول، وقد تكون هناك كلمة أخرى مفيدة فيما يتعلق بـ "الشمولية"؛ وهذا يعني تحديداً أن تجد فيها كل ما تحتاج إلى توصيفه من أهداف وأساليب ومخرجات. وتم تخطيط مخطط المعايير، والفئات، والأمثلة في الفصل الثاني (بصورة متضامة؛ نصوص موضوعية في صناديق في البداية)، وتم عرضها بشيء من التفصيل في الفصلين الرابع والخامس بقصد إعطاء صورة واضحة للكفاءات (المعارف، والمهارات، والاتجاهات) التي يبنها مستخدم اللغة في فترة استخدامه للغة، وتتيح له مواجهة تحديات التواصل عبر الحدود اللغوية والثقافية (وهذا يعني تحمل المهام والأنشطة التواصلية في سياقات متعددة للحياة الاجتماعية بشروطها وموانعها). والمستويات المرجعية المشتركة التي تم تقديمها في الفصل الثالث، تتيح وسائل للتخطيط للتقدم في الوقت الذي يبنى فيه المتعلمون كفاءاتهم عبر معايير مخطط التوصيف.

وعلى افتراض أن هدف تعليم اللغة هو جعل المتعلمين مؤهلين وأكفاء في اللغة المعنية فإن المخطط يجب أن يتيح لك تعريف أهدافك ووصفها بوضوح وشمولية. وقد تجد أيضاً



أن هذا المخطط يحتوي على أكثر مما تحتاج إليه. ومن الفصل الرابع فصاعداً ستجد مجموعة من الأسئلة في نهاية كل قسم تدعوك للتأمل في ما إذا كان هذا القسم مناسباً لأهدافك واهتماماتك، وإلى توضيح الكيفية إذا كان مناسباً، وقد تُقرر أنه غير مناسب لأنه لا يلائم المتعلمين الذين تفكر فيهم، أو ربما في الوقت الذي قد يكون مفيداً للمتعلمين، قد لا يستحق الأولوية من حيث الوقت المحدد والمصادر الأخرى، وفي هذه الحالة يمكنك تجاهل هذا القسم. وإذا كان على كل حال ذو صلة (يمكن رؤيتها في سياق يمكنك الاهتمام به) فإن الفصلين الرابع والخامس سيقدمان أسماء للمعايير الرئيسية والفئات لاستخدامك مع بعض الأمثلة.

ليس هناك إدعاء بأن الفئات أو الأمثلة مستفيضة أو شاملة، وإذا كنت تريد أن تصف مجالاً متخصصاً، فقد تحتاج إلى تصنيفات فرعية أشمل من هذه التصنيفات الحالية، والأمثلة مقترحة فقط، وقد ترغب في الاحتفاظ ببعضها، ورد الأخرى، أو إضافة بعض الأمثلة من عندك، وعليك أن تشعر بالحرية في فعل ذلك ما دام أنه متروك لك أن تقرر أهدافك ومخرجاتك، وتذكر أن ما تجده غير ضروري له مكانه في الإطار، لأنه بالنسبة لشخص آخر بخلفية مختلفة، ويعمل في موقف مختلف، ومسؤول عن مجموعة مختلفة من المتعلمين، قد يكون جوهرياً. وفي حالة الشروط والعقبات على سبيل المثال قد لا يجد معلم المدرسة على سبيل المثال ضرورة لوضع مقدار الضوضاء في الحسبان، ولكن مدرب الطيارين الذي يفشل في تدريبهم على إدراك الأرقام مئة في المئة في محادثة أرض-جو ذات ضوضاء مرعبة، قد يحكم عليه وعلى ركبهم بالموت. ومن جانب آخر فإن الفئات الإضافية والأسس التي تجد ضرورة في إضافتها، قد تكون مفيدة لمستخدمين آخرين، ولهذا السبب فإن مخطط المشروع التصنيفي الذي تم تقديمه في الفصلين الرابع والخامس من الإطار، لا ينظر إليه بوصفه نظاماً مغلقاً، ولكنه مفتوح للتطوير أكثر في ضوء الخبرة.

وتنطبق هذه المبادئ على توصيف مستويات الكفاءة. ويشرح الفصل الثالث بوضوح أن عدد المستويات التي يرغب مستخدم اللغة في معرفتها، تُحدد بعوامل التمييز، والطريقة التي يستخدم بها ما تحصل عليه من معلومات. والمستويات مثل الكيانات يجب ألا تُضاعف أكثر من اللازم. ويتيح "النص الشعبي" المبادئ المتفرعة المقدمة في القسم ٣-٤ للممارسين تأسيس مستويات واسعة أو ضيقة النطاق، وفقاً لحاجتهم لإيجاد تميز دقيق أو كبير بين فئات المتعلمين. وبالطبع من الممكن (بل من المعتاد) التمييز بين الأهداف في إطار المستويات، وإنجاز هذه الأهداف من ناحية الدرجات.



ويقوم إطار المستويات الستة الذي تم استخدامه على ممارسة عادية لعدد من كيانات الاختبارات العامة. وتقوم الواصفات المقترحة على تلك التي ”أُعتبرت شفافة، ومفيدة، وذات صلة بمجموعات معلمين من مجالات تعليمية مختلفة، وذوي خلفيات متباينة جداً فيما يتعلق بالتدريب اللغوي وخبرة التدريس، وهم من الناطقين باللغة، وغير الناطقين بها. ومع ذلك فقد تم تقديم هذه الواصفات بوصفها توصيات وليست ملزمة، ”بوصفها أساساً للتأمل والحوار، وإجراءات مستقبلية.... فهدف الأمثلة هو فتح احتمالات جديدة، وليس الاستحواذ على القرارات“. وبالفعل أصبح واضحاً أن مجموعة المستويات المرجعية المشتركة بوصفها أداة معاييرة، تم الترحيب بها على وجه خاص من قبل جميع الممارسين، كما في مجالات متعددة أخرى، واعتبرت صالحة للعمل، بمعايير قياس وصياغة مقبولة وثابتة.

وبوصفكم مستخدمين فأنتم مدعوون لاستخدام نظام المقايسة، والواصفات المشتركة بصورة فاحصة. ويسعد قسم اللغات الحديثة في المجلس الأوروبي أن يتلقى تقريراً عن تجربتكم في استخدام هذا النظام. وفضلاً؛ تنبه إلى أن تقديم هذه المقاييس ليس للكفاءة العالمية فقط، ولكن لكثير من معالم كفاءة اللغة المفصلة في الفصلين الرابع والخامس. وهذا يجعل من الممكن تحديد ملامح الشخصيات المتباينة لعدد من المتعلمين أو مجموعة من المتعلمين.

وفي الفصل السادس توجه التركيز إلى أسئلة الطريقة، كيف تُكتسب اللغة الجديدة أو تُتعلّم؟ ماذا نستطيع أن نفعل لنسهل عملية الاكتساب أو التعلّم؟ ومرة أخرى هنا فليس هدف الإطار أن يحدد أو حتى أن يوصي بطريقة معينة، ولكنه يقدم خيارات، ويدعوك للتأمل في ممارستك الحالية، وذلك لتتخذ قرارات وفقاً لذلك، ولتصف ما تقوم به حقيقة. وبالطبع عند النظر إلى غاياتك وأهدافك فنحن نشجعك أن تضع في الحسبان توصيات لجنة الوزراء، غير أن هدف الإطار هو مساعدتك في اتخاذ قرارك الخاص. وخصّص الفصل السابع لفحص دقيق لدور المهام في تعلّم اللغة وتعليمها، بوصفها من المجالات الرئيسة للتقدم في السنوات الأخيرة.

ويناقد الفصل الثامن مبادئ بناء المناهج التي تتطوي على تمييز أهداف تعلّم اللغة، خاصة في سياق بناء كفاءة فردية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات، لكي يتم التعامل مع تحديات التواصل التي تشكلت بالحياة في أوروبا متعددة اللغات، ومتعددة الثقافات. ويستحق هذا الفصل دراسة فاحصة من قبل مصممي المناهج، شاملين عدداً من اللغات، ناظرين إلى أن الخيارات متاحة لهم في بحثهم عن أفضل الطرق لتوزيع المصادر لفئات متعددة من



المتعلمين.

وخلُص الفصل التاسع أخيراً إلى التقييم، موضحاً علاقة الإطار بتقييم كفاءة اللغة والتحصيل، ومن ثم بمعايير التقييم والمقاربات المتباعدة لإجراءات التقييم.

وتتعامل الملاحق مع بعض قضايا المقايسة الإضافية التي قد يجدها المستخدمون المهتمون مفيدةً. ويتعامل الملحق (أ) مع بعض الاهتمامات النظرية العامة لمصلحة المستخدمين الذين يرغبون في تطوير مقاييس موجهة بصورة خاصة لمجموعة معينة من المتعلمين. ويعطي الملحق (ب) معلومات تتعلق بالمشروع السويسري، الذي طور واصفات المقاييس المستخدمة في هذا الإطار. ويقدم الملحقان (ج) و (د) مقاييس تم تطويرها من قبل وكالات أخرى؛ وهي تحديداً نظام تقييم اللغة (DIALANG)، ومقاييس مؤسسة واضعي اختبارات اللغة في أوروبا "أستطيع".



مستخلص الإطار

يعرف الفصل الأول الأهداف والغايات، ووظائف الإطار المقترح في ضوء السياسة اللغوية الكلية للمجلس الأوروبي، وتعزيز التعددية اللغوية على وجه الخصوص استجابة للتنوع الثقافي واللغوي الأوروبي. ثم تضع بعد ذلك المعايير التي يجب أن يستجيب لها الإطار.

ويوضح الفصل الثاني المقاربة التي تم تبنيها. ويقوم النظام الوصفي على تحليل استخدام اللغة في ما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين لتفعيل الكفاءة العامة، والكفاءة التواصلية للقيام بالأنشطة والإجراءات المتضمنة إنتاج النصوص واستقبالها، وبناء الخطاب الذي يتعامل مع موضوعات معينة، وتتيح للمتعلمين القيام بالمهام التواصلية التي تواجههم تحت ظل قيود المواقف وشروطها التي تظهر في مجالات متباينة من التعايش الاجتماعي. وتحدد الكلمات التي تحتها خط المعالم لتوصيف استخدام اللغة، وقدرة المستخدم/ المتعلم على استخدام اللغة.

ويقدم الفصل الثالث المستويات المرجعية المشتركة. ويمكن معايرة التقدم في تعلم اللغة فيما يتعلق بمؤشرات النظام الوصفي من حيث وجود سلسلة مرنة من مستويات التحصيل تم تعريفها بواصفات ملائمة. ويجب أن تكون هذه التجهيزات ثرية بما فيه الكفاية لاستيعاب المدى الأقصى لحاجات المتعلم، وبالتالي الأهداف المرصودة من مختلف الشركاء، أو المطلوبة من قبل المتقدمين للتأهيل اللغوي.



ويؤسس الفصل الرابع في شيء من التفصيل (ولكن ليس تفصيلاً شاملاً أو محدداً) للفتات (المتدرجة حيثما كان ذلك ممكناً) الضرورية لتوصيف استخدام اللغة ومستخدم/ متعلّم اللغة وفقاً لمعايير محددة، تشمل في المقابل المجالات، والمواقف التي تتيح السياق لاستخدام اللغة، والموضوعات، والمهام، وأهداف التواصل؛ والأنشطة التواصلية، والاستراتيجيات والإجراءات، والنصوص؛ خاصة فيما يتعلق بالأنشطة، والوسائط.

ويصنف الفصل الخامس بشيء من التفصيل كفاءات مستخدم/ متعلّم اللغة التواصلية، متدرجة حيثما كان ذلك ممكناً.

وينظر الفصل السادس في إجراءات تعلّم اللغة وتعليمها، معالجاً العلاقة بين الاكتساب والتعلّم، وبين طبيعة القدرة على التعددية اللغوية وتطويرها، وكذلك الخيارات المنهجية ذات الطابع العام أو المحدد، فيما يتعلق بالتصنيف الموضح في الفصلين الثالث والرابع.

يفحص الفصل السابع بمزيد من التفصيل دور المهمات في تعلّم اللغة وتعليمها.

ويهتم الفصل الثامن بنتائج التنوع اللغوي في بناء المناهج، وينظر في بعض القضايا مثل: التعددية اللغوية، والتعددية الثقافية، وأهداف التعلّم المتميزة، ومبادئ بناء المنهج، وسيناريوهات المقررات الدراسية، والتعلّم المستمر للغات، والكفاءات النمطية والجزئية.

أمّا الفصل التاسع فيناقش أهداف التقييم المتعددة، وأنواع التقييم المناظر في ضوء الحاجة إلى إصلاح معايير الشمولية، والدقة، وإمكانية التنفيذ المتنافسة. وتحتوي المراجع العامة على مجموعة مختارة من الكتب والموضوعات، التي قد يرغب مستخدمو الإطار في الرجوع إليها، حتى يتسنى لهم التعمق أكثر فيما يتعلق بالقضايا التي تم نقاشها. وتحتوي



المراجع العامة على وثائق المجلس الأوروبي، وأعمال طُبعت في أماكن أخرى.

يناقش الملحق (أ) تطوير واصفات الكفاءة اللغوية، وطرق التدريج ومعاييرها، ومتطلبات صياغة الواصفات لمؤشرات وفئات تم تقديمها في أماكن أخرى.

ويعطي الملحق (ب) نظرة عامة لمشروع سويسرا الذي طُوّر الواصفات التوضيحية، وقام قياسها وتدريجها. وتم إدراج المقاييس التوضيحية في النص وفقاً لأرقام الصفحات.

ويحتوي الملحق (ج) على واصفات التقييم الذاتي في مجموعة من المستويات؛ تبناها مشروع (ديلانق) للجنة الأوروبية، للاستخدام في الشبكة الدولية.

أمّا الملحق (د) فيحتوي على واصفات «أستطيع» في سلسلة من المستويات طورته مؤسّسة مختبري اللغات في أوروبا.

الإطار الأوروبي المشترك في سياقه السياسي والتربوي



١-١ ما الإطار الأوروبي المشترك؟

يُقدّم الإطار الأوروبي المشترك أساساً موحداً لتوصيف مقررات اللغة، وموجّهات المناهج، والاختبارات اللغوية، والكتب التعليمية، وما إلى ذلك لمختلف أنحاء أوروبا. ويصف الإطار بصورة مكثفة ما يجب أن يتعلّمه متعلّم اللغة، من أجل أن يستخدم اللغة تواصليةً، وما هي المعارف، والمهارات التي يجب أن يطورها مُتعلّم اللغة حتى يستخدم اللغة بصورة فاعلة. ويشمل التوصيف كذلك السياق الثقافي للغة، كما يحدد الإطار مستويات الكفاية اللغوية بما يتيح لمُتعلّمي اللغة مواصلة تعلّم اللغة، ويُمكن من قياس مستوياتهم.

ويهدف الإطار الأوروبي المشترك إلى تجاوز عقبات التواصل بين العاملين في مجال اللغات الحديثة؛ تلك العقبات التي تنجم من أنظمة التربية المختلفة في البلاد الأوروبية، ويُقدّم الإطار وسائل للإداريين التربويين، ولمُعدي المقررات، وللمُعلّمين، ولمُدرّبي المُعلّمين، وللجهات التي تقوم بالاختبارات، وما إلى ذلك عند كل مستوى من مستويات التعلّم، وعلى أساس التعلّم مدى الحياة.

وبهدف إعادة النظر في ممارساتهم الحالية، وتنسيق مجهوداتهم، وللتأكد من أنهم يوفون بالحاجات الحقيقية للمُتعلّمين الذين يقعون في دائرة مسؤولياتهم.

ويقدّم الإطار الأوروبي المشترك أساساً عاماً لتوصيف بينّ للأهداف، والمحتوى، والطريقة، ممّا يؤدي إلى زيادة الشفافية في المقررات، والمناهج، والشهادات الممنوحة، وبذلك يرتقي بتعاون عالمي في ميدان اللغات الحديثة. وسوف يُيسر تقديم معايير موضوعية لتوصيف الكفاءة اللغوية الاعتراف المتبادل للمؤهلات المكتسبة في السياقات التعليمية المختلفة، كما سيسهم في الحراك الأوروبي.

إنّ الطبيعة التصنيفية للإطار الأوروبي تعني - على نحو محتوم - محاولة السيطرة على التعقيدات البالغة للغة الإنسانية، بتقسيم الكفاءة اللغوية إلى مكونات منفصلة، مما يقودنا إلى مواجهة مشكلات نفسية وتربوية ذات عمق، فالتواصل اللغوي يهم البشرية أجمع. وتتفاعل الكفاءات المصنفة والمنفصلة أدناه بصورة معقدة، في تطوير شخصية كل إنسان على حدة، والفرد في نسقه الاجتماعي يشكل علاقات مع فئات اجتماعية متداخلة تسهم في تحديد الهوية. وفي مدخل تقارب الثقافات، يكون هدفاً مركزياً لتعليم اللغة أن يُعزّز التطوّر



الإيجابي لشخصية المتعلم في إطار الإحساس بالهوية، استجابةً لإثراء تجربة الآخر في اللغة والثقافة. ويجب أن تُترك مسألة إعادة تركيب الأجزاء المتعددة لتُكوّن كياناً متكاملًا إلى معلمي اللغة، ومتعلميها.

ويضم الإطار الأوروبي توصيفاً لمؤهلات جزئية، تكون متلائمة في حال أن تكون المعرفة اللغوية المطلوبة محددة، مثل أن يكون الاستيعاب والفهم مطلوبين أكثر من الكلام، أو عندما يكون الوقت متاح لتعلم لغة ثالثة أو رابعة محدوداً، وبالإمكان تحقيق نتائج أفضل بالتركيز على مهارات الإدراك أكثر من مهارات التذكر. ولا شك أن إعطاء اعتراف شكلي بهذه القدرات يساعد على تشجيع التعددية اللغوية من خلال تعلم عدد من اللغات الأوروبية.

٢-١ أهداف السياسة اللغوية للمجلس الأوروبي وغاياتها:

يخدم الإطار الأوروبي المشترك الهدف العام للمجلس الأوروبي كما هو مضمن في توصيتي مجلس الوزراء رقم ١٨ (٨٢) R. و ١ (٩٨) R تحقيق مزيد من التوحد بين أعضائه، ولأجل ذلك تم اعتماد العمل المشترك في المجال الثقافي.

وقد نظم المجلس منذ تأسيسه في إطار التعاون الثقافي بالنظر إلى اللغات الحديثة، عدداً من المشاريع متوسطة المدى، استمدت تماسكاً واستمرارية، وذلك باتباعها لثلاثة أسس تم النص عليها في ديباجة مجلس الوزراء، بالتوصية رقم: ١٨ (٨٢) R. وهذه الأسس هي:

- إن التراث الغني للغات أوروبا المختلفة، وثقافتها، يُعدُّ مصدراً مشتركاً قيماً تجب حمايته، وتطويره، وإنَّ هناك حاجة إلى جهد تعليمي مشترك لتحويل ذلك التنوع من عائق للتواصل، إلى مصدر للإثراء والتفاهم المتبادلين.

- وذلك لا يتم إلا من خلال معرفة أفضل للغات الأوروبية الحديثة المختلفة، التي يمكن أن تيسر التواصل والتفاعل بين الأوروبيين ذوي اللغات الأم المختلفة، من أجل استحداث حراك أوروبي، وفهماً وتعاوناً مشتركاً، وتجاوز الظلم، والتمييز العنصري.

- إنَّ الدول الأعضاء إذ تتبنى السياسة القومية للمجلس في مجال تعلم اللغات الحديثة، وتعليمها، أو تطويرها، قد تحقّق تقارباً أكثر على الصعيد الأوروبي، بوسائل من التدابير المناسبة لأجل التعاون المستمر، وتنسيق السياسات.



ولأجل تحقيق هذه المبادئ تتأشد لجنة الوزراء حكومات الدول الأعضاء:

تعزيز التعاون القومي، والدولي للمؤسسات الحكومية، وغير الحكومية ذات الصلة بتطوير طرق التدريس والتقويم في مجال تعلّم اللغات الحديثة، وإنتاج المواد التعليمية واستخدامها، بما في ذلك إنتاج المواد متعددة الوسائط واستخدامها.

ويُعدُّ اتخاذ مثل هذه الخطوات ضرورياً لاستكمال تأسيس نظام أوروبي فاعل لتبادل المعلومات، يشمل كل جوانب تعلّم اللغة، وتعليمها، والبحث فيهما، ويستغل تقنية المعلومات استغلالاً كاملاً.

ونتيجة لذلك فإن أنشطة مجلس التعاون الثقافي، ولجنته للتعليم، وقسم لغاته الحديثة، اهتمت بتشجيع جهود حكومات الدول الأعضاء، والمؤسسات غير الحكومية، ودعمت تلك الجهود، ونسقتها من أجل تعلّم اللغة وفقاً للمبادئ الأساسية؛ لا سيما الخطوات التي اتخذتها لتنفيذ المعايير العامة المنصوص عليها في الملحق رقم: ١٨ (٨٢) R.

أ- المعايير العامة:

١- التأكد، قدر الإمكان، من أنّ كل قطاعات السكان لها إمكانية الوصول لوسائل فاعلة لاكتساب لغات الدول الأعضاء، (وتعلّم لغات المجتمعات الأخرى داخل دولهم)، والتأكد كذلك أنّ المهارات في استخدام تلك اللغات تمكنهم من تلبية حاجاتهم التواصلية وبخاصة:

١-١ التعامل مع أشغال الحياة اليومية في بلدان أخرى، ومساعدة الأجانب المقيمين في بلدهم بفعل الشيء نفسه.

٢-١ تبادل المعلومات والأفكار مع الصغار، والبالغين الذين يتحدثون لغات مختلفة، وإيصال أفكارهم، ومشاعرهم إليهم.

٣-١ تحقيق فهم أوسع وأعمق لأسلوب الآخرين في الحياة، وأنماط أفكارهم، وإرثهم الثقافي.

٢- تعزيز جهود معلمي اللغة ومتعلميها على كل المستويات، ودعمها، وتشجيعها، حتى يطبقوا مبادئ أنظمة بناء تعلّم اللغة على ممارساتهم، لأن هذه الممارسات تُتمى



تدرجياً ضمن برنامج المجلس الأوروبي للغات الحديثة من خلال:

١-٢ بناء تعليم اللغة، وتعلّمها على الحاجات، والدوافع، وخصائص المتعلمين، ومصادر المتعلمين.

٢-٢ تحديد أهداف واقعية وذات قيمة، وأن تكون واضحة بقدر الإمكان.

٣-٢ تطوير طرق تدريس مناسبة، وتصميم مواد تعليمية وافية.

٤-٢ تطوير أدوات مناسبة لتقييم برامج التعلّم.

٣- تعزيز البحوث العلمية، والبرامج التطويرية التي تضع مقدمات الطرق التدريسية، والمواد التعليمية التي تناسب بشكل أفضل تمكين مخالف الفئات وأنماط الطلاب من اكتساب الكفاءة الاتصالية المناسبة لاحتياجاتهم اللغوية المحددة.

وتؤكد ديباجة الفقرة ١ (٩٨) R على الأهداف السياسية في مجال تعليم اللغات الحديثة، وذلك عن طريق:

- إعداد الأوروبيين لتحديات الحراك الدولي المكثف، والتعاون الوثيق، ليس في مجال التعليم والثقافة والعلوم التجريبية فحسب، وإنما كذلك في مجال التجارة والصناعة.
- الدعوة إلى التسامح، والتفاهم المتبادل، واحترام الهويات والتنوع الثقافي من خلال تواصل عالمي أكثر تفاعلاً.
- المحافظة على تنوع الحياة الثقافية الأوروبية وراثتها، وتطويرها من خلال تبادل معرفي أوسع للغات القومية، والإقليمية، بما ذلك اللغات الأقل تعلماً.
- استيفاء حاجات أوروبا ذات التعددية اللغوية، والتعددية الثقافية، وذلك عن طريق تطوير قدرات الأوروبيين للتواصل عبر الحدود اللغوية والثقافية، ويحتاج ذلك إلى تشجيع جهود ثابتة ومطرودة، توضع بخطوات منظمة، وتمويل في جميع المستويات التعليمية من قبل الجهات المختصة.
- تجاوز الأخطار التي قد تتجم من تهميش الذين تعوزهم المهارات الضرورية للتواصل في أوروبا ذات التواصل التفاعلي.



وتم إلحاق إلحاح واستعجال لهذه الأهداف من القمة الأولى لرؤساء الدول الأوروبية، وتمّ تحديد كراهية الأجانب، والإفراط في الرجوع إلى القوميات بوصفهما عائقين أساسيين للتكامل الأوروبي وحراكه، وعدّتهما المهدد الرئيسيين للاستقرار الأوروبي، والأداء الديمقراطي السليم. أمّا القمة الثانية فقد جعلت الإعداد للمواطنة الديمقراطية هدفاً تربوياً ذا أولوية، وهكذا تم إعطاء قيمة إضافية للأهداف المستقبلية في المشاريع الحديثة، تمثلت في:

تعزيز طرق تعليم اللغات الحديثة، التي من شأنها تقوية التفكير الذاتي، واستقلالية الأحكام، وحرية التصرف، وربط ذلك بالمهارات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية.

وأكدت لجنة الوزراء في ضوء هذه الأهداف على الأهمية السياسية في الحال، وتطوير إجراءات محددة في المستقبل مثل استراتيجيات تنويع، وتكثيف تعلّم اللغة، لأجل تعزيز التعددية اللغوية في سياق كل البيئة الأوروبية، ولفت الانتباه إلى قيمة تطوير الروابط التعليمية، والاستفادة من إمكانيات تقنية المعلومات، والاتصالات الحديثة، وتبادلها.

٣-١ ما التعددية اللغوية؟

ازداد مفهوم التعددية اللغوية أهمية في إطار مدخل تعلّم اللغات عند المجلس الأوروبي في السنوات الأخيرة، ويختلف مفهوم تعدّد اللغات عن كثرة اللغات؛ الذي هو المعرفة بعدد من اللغات، أو الوجود المتزامن لعدد من اللغات في مجتمع معين. ويمكن أن يتحقق التعدّد اللغوي عن طريق عرض تنوّع اللغات في مدرسة بعينها، أو في النظام التعليمي، أو عن طريق تشجيع التلاميذ لتعلّم أكثر من لغة أجنبية، أو عن طريق الحد من سيطرة اللغة الإنجليزية على التواصل الدولي. وفوق ذلك فإنّ مدخل تعدد اللغات يؤكّد على حقيقة هي أن تجربة الفرد في تعلّم اللغات في سياقاتها الثقافية تنتقل من لغة البيت، إلى لغة المجتمع الكبير، ثم إلى لغات الشعوب الأخرى (سواء تمّ تعلّمها في المدرسة، أو في الكلية، أو عن طريق خبرة مباشرة) فمتعلّم/متعلّمة اللغات والثقافات لا يحتفظ بها في ذهنية معزولة تماماً عن الواقع، بل بالأحرى يبني قدرته التواصلية التي تساهم فيها المعارف، وخبرات تعلّم اللغات السابقة، وفيها تتربط اللغات، وتتداخل. ويمكن للفرد أن يستدعي بمرونة في أجزاء متعددة من قدرته التواصلية الفاعلة مع محاوره، وعلى سبيل المثال يمكن للمتجاوزين أن ينتقلوا من لغة أو لهجة إلى أخرى، مستفيدين من مزايا ما يعرفون من لغات في التعبير عن أنفسهم، والتفاهم بينهم، كما يستطيع الفرد أن يستفيد من معرفته لعدد من اللغات في تحليل منطقي لنص مكتوب، أو منطوق، في لغة غير معروفة له مسبقاً، وذلك بتعرفه على مفرداتها من



المخزون المشترك في هيئته الجديدة. وأولئك الذين لديهم معرفة، وإن كانت قليلة يمكنهم مساعدة من ليست لهم معرفة للتواصل، وذلك عبر التوسط بين الأفراد الذين ليست لهم لغة مشتركة. وقد يحقق الأفراد قدراً من التواصل في حالة غياب الوسيط اللغوي، وذلك بالاستفادة من كل إمكاناتهم اللغوية، وتجريب أشكال تعبير بديلة في اللغات، أو اللهجات المختلفة، والاستفادة من التعابير المصاحبة للغة مثل المحاكاة، والإيماءات، وتعابير الوجه، وما إلى ذلك) واستخدامهم للغة بصورة ميسرة على نحو جذري.

ومن هذا المنطلق فإن أهداف تعليم اللغات قد تغيرت تماماً، فلم تعد تعني فقط إتقان لغة واحدة، أو لغتين اثنتين، أو حتى ثلاث لغات، وتُعلّم كل لغة بمعزل مع متحدّثها الأصلي بوصفه النموذج الأسمى. وأصبح الهدف بدلاً من ذلك هو تطوير ذخيرة لغوية، تجد فيها كل القدرات اللغوية مكاناً. وهذا بالطبع يشير إلى أنّ اللغات التي تقدّم في المؤسسات التعليمية يجب أن تكون متنوعة، وأن تتاح للمتعلّمين فرصة تطوير القدرة على تعلّم عدد من اللغات، وإضافةً إلى ذلك، وبما أنه تأكد أنّ تعلّم اللغة مهمة مستمرة مدى الحياة، فإنّ تطوير دافعية الصغار، ومهاراتهم، وثقتهم بأنفسهم في التعامل مع الخبرات اللغوية الجديدة خارج المدرسة يكون ذا أهمية بالغة، ولا يمكن حصر مسؤولية السلطات التربوية، والمعلمين، وهيئات الاختبارات المؤهلة، في بلوغ مستوى معين من الكفاءة اللغوية في وقت محدد رغم أهمية ذلك، والحاجة إليه.

ولم يتم الاتفاق على مثل مضامين هذه النقلة النوعية، كما لم تتم ترجمتها إلى أفعال. وقد تم تصميم التطورات الأخيرة في برنامج المجلس الأوروبي للغات لإنتاج أدوات تُستخدم من قبل جميع العاملين في حقل التعليم لتعزيز التعددية اللغوية. وتُقدّم الإدارة الأوروبية للغات بصورة خاصة صيغة يكون فيها تعلّم اللغة، وتجارب التبادل الثقافي من الأنماط المتعددة، صيغةً يمكن توثيقها، والاعتداد بها رسمياً. ولأجل هذا الغرض، فإن الإطار الأوروبي المشترك لا يقدم قياساً للقدرة اللغوية الكلية في لغة بعينها فحسب، وإنما يُقدّم كذلك تقسيماً للاستخدام اللغوي، وكفايات اللغة، مما يساعد الممارسين على تحديد الأهداف، وتوصيف التحصيل لأكثر الأنماط اختلافاً، وفقاً للاحتياجات المتنوعة، وخصائص المتعلّمين، ومصادر تعلّمهم.

لماذا نحتاج إلى الإطار الأوروبي المشترك؟

جاء في افتتاحية ندوة الحكومات الأوروبية التي عُقدت في مدينة رشلون بسويسرا عام



١٩٩٠م، بمبادرة من حكومة سويسرا الفدرالية، وكان عنوان الندوة هو ”الشفافية والترابط في تعلّم اللغة في أوروبا: الأهداف، والتقييم، ومنح الشهادات“، ما يأتي:

١- ضرورة تكثيف تعلّم اللغات وتعليمها في الدول الأعضاء، لصالح حراك أكبر، والمزيد من الاتصالات العالمية الفعالة مقرونة باحترام الهويات، والتنوع الثقافي، وإتاحة أفضل للمعلومات، وتكثيف التفاعل بين الأفراد، وتحسين علاقات العمل، وتعميق التفاهم المتبادل.

٢- ولتحقيق هذه الأهداف لا بد أن يكون تعلّم اللغة مهمة مستمرة، تُعزز في كل الأنظمة التعليمية، بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة تعليم الكبار.

٣- أصبح وضع الإطار الأوروبي المرجعي في تعليم اللغات المشترك لكل المستويات أمراً مرغوباً فيه، وذلك لتحقيق الآتي:

- تشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية في البلدان المختلفة، وتسهيله.
- تقديم أسس سليمة لاعتماد المؤهلات اللغوية بشكل متبادل.
- مساعدة متعلمي اللغة، ومعلميها، وواضعي المناهج، وهيئات الاختبارات، والإداريين التربويين على التشاور، وتنسيق الجهود.

وينبغي أن يُنظر إلى التعددية اللغوية نفسها في سياق التعددية الثقافية، فاللغة ليست مظهراً رئيسياً من مظاهر الثقافة فحسب، ولكنها وسيلة أيضاً من وسائل إتاحة عرض الثقافة. وكثير مما ذكر أعلاه ينطبق أيضاً بصورة متساوية في أكثر المجالات عمومية: كفاية الفرد الثقافية، والثقافات المتعددة (قومية وإقليمية واجتماعية)، التي وجد إليها الفرد سبيلاً لا تتعايش بيسر جنباً إلى جنب، وإنما تقارن وتتفاعل على نحو نشط لإنتاج كفاءة تعددية ثقافية متكاملة، يكون التعدد اللغوي أحد مكوناتها، ويتفاعل بدوره مع المكونات الأخرى.

٤-١ ما استخدامات الإطار الأوروبي المشترك المستهدفة؟

تشمل استخدامات الإطار الأوروبي المشترك ما يأتي:

التخطيط لبرامج تعلّم اللغة من حيث:

- افتراضاتها بشأن المعرفة القبلية، ومقولاتها عن التعلم المبكر، خاصة الحد



المشترك بين هذه البرامج، وبين التعليم الابتدائي، والإعدادي الثانوي، والثانوي العالي.

● أهدافها.

● محتواها.

التخطيط لمنح الشهادات اللغوية من حيث:

● محتوى مقرر الاختبارات.

● معايير التقييم من حيث التحصيل الإيجابي بدلاً عن جوانب القصور السلبية.

التخطيط للتعليم الذاتي ويشمل ما يأتي:

● الارتقاء بوعي المتعلمين أو المتعلمات بوضعهم المعرفي الراهن.

● إعداد المتعلمين للأهداف التعليمية.

● اختيار المواد التعليمية.

● التقييم الذاتي.

كما يمكن النظر إلى برامج تعلم اللغة، والشهادات الممنوحة كآلاتي:

● الشهادة الدولية: إيصال متعلم اللغة إلى جميع مجالات الكفاءة اللغوية، والقدرة التواصلية.

● القياسية: ويتم فيها تحسين كفاءة المتعلم في نطاق محدد، ولغرض خاص.

● الموزونة: وهنا يركز التعليم في اتجاهات محددة، ويظهر نبذة توضح أن المتعلم قد حصل على مستوى عال من المعرفة في بعض المواد، وهو أمهر في بعض المهارات، والنشاطات دون غيرها.

● الجزئية: وهي تحمل مسؤولية جزء محدد من النشاطات، والمهارات، (مثل المهارات الاستقبالية)، وتترك الأجزاء الأخرى جانباً.



وقد تم تصميم الإطار الأوروبي المشترك حتى يستوعب هذه الصيغ المختلفة.

وعند النظر إلى دور الإطار الأوروبي المشترك في المراحل المتقدمة لتعليم اللغات، يكون من الضروري أن يضع الإطار في الحسبان التغيرات في طبيعة حاجات المتعلمين، والسياق الذي يعيشون فيه، ويعملون ويدرسون. وهناك حاجة إلى مؤهلات عامة لمستوى ما بعد العتبة، يمكن أن يوضع بالإحالة إلى الإطار الأوروبي المشترك. على أن يُعرف بالطبع بصورة جيدة، ويُكيّف مع الأوضاع الإقليمية على نحو متقن، ويعتني بنطاقات جديدة خاصة في المجال الثقافي، والمجالات الأكثر تخصصاً. وبالإضافة إلى ذلك فتقوم الوحدات الدراسية، ومجموع الوحدات الدراسية الموجهة إلى الحاجات الخاصة، وخصائص المتعلمين، ومصادر تعلّمهم بدور مهم.

٥- ما المعايير التي يجب أن يستوفيها الإطار الأوروبي المشترك؟

حتى يستوفي الإطار الأوروبي المشترك وظائفه لابد أن يكون: شاملاً، وشفافاً، ومتناسكاً. والشمولية تعني أن يحاول الإطار الأوروبي المشترك بقدر الإمكان أن يحدد مدى كاملاً للمعرفة اللغوية، والمهارات، والاستخدام اللغوي، (دون محاولة التنبؤ بالاستخدامات اللغوية المحتملة في المواقف المختلفة وتلك مهمة مستحيلة)، وأن يتمكن مستخدمو الإطار من توصيف أهدافهم بالرجوع إلى الإطار، كما ينبغي أن يُميز الإطار الأوروبي المشترك بين الأبعاد المختلفة التي تُوصف فيها الكفاءة اللغوية، ويُقدّم سلسلة من النقاط المرجعية (مستويات، أو خطوات)، يتم عن طريقها مقايسة التقدم في التعلّم. ويجب الالتفات إلى أن تطوير الكفاءة اللغوية يتضمن أبعاداً أخرى، ليست بالضرورة لغوية تماماً (مثل الوعي الثقافي-الاجتماعي، والتجارب الإبداعية، والعلاقات الوجدانية، وتعلّم كيفية التعلّم، وما إلى ذلك).

أمّا الشفافية فيقصد بها أن تُصاغ المعلومات بصورة واضحة، ومفهومة للمستخدمين، كما يجب أن تكون المعلومات متاحة، ومتيسرة كذلك.

والتناسك المقصود به أن يكون التوصيف خالياً من التناقضات الداخلية. ويتطلب التماسك علاقة انسجام بين مكوناته، في ما يتعلق بالأنظمة التربوية، ويظهر في ما يأتي:

● التعريف بالحاجات التربوية.

● تحديد الأهداف التعليمية.



- وصف المحتوى.
 - اختيار المواد التعليمية وإعدادها.
 - وضع برامج التعليم والتعلّم.
 - مناهج التعليم والتعلّم المطبقة.
 - الاختبارات؛ والقياس والتقويم.
- إنّ بناء إطار شامل، وشفاف، ومتناسك لتعلّم اللغة وتعليمها، لا يستلزم فرض نظام أحادي موحد. بل على العكس من ذلك ينبغي أن يكون الإطار منفتحاً، ومرناً حتى يسهل تطبيقه، مع أيّ تعديلات تثبت أهميتها في مواقف محددة. وعليه فإنّ الإطار الأوروبي المشترك يجب أن يكون:
- متعدد الأهداف: بحيث تكون الأهداف المتعددة ذات العلاقة بتخطيط تعلّم اللغة وتجهيزاتها صالحة للاستخدام.
 - مرناً: حيث يمكن استخدامه في ظروف مختلفة.
 - منفتحاً: يمكن توسعه نظمه، وصقلها.
 - مفعم بالحركة (ديناميكي): في تطور مستمر، استجابة لتجارب استخدامه.
 - سهل الاستخدام: يُعرض في شكل مفهوم، وسهل الاستخدام للجمهور المخاطب.
 - محايداً فكرياً: ليس ملتزماً حصرياً بأيّ مبدأ تربوي، أو نظرية من النظريات اللسانية أو التربوية المتنافسة.

المدخل التربوي
للإطار الأوروبي المشترك



١-٢ المنحى العملي للمدخل

لكي يكون الإطار المرجعي المشترك في تعلّم اللغات، وتعليمها، وتقييمها إطاراً شاملاً، وشفافاً، ومتربطاً فينبغي أن يرتبط بنظرة شاملة إلى استخدام اللغة، وتعلمها. والمدخل المتبنى في هذا الإطار بصفة عامة مدخل عملي، يعتبر مستخدمي اللغة ومتعلميها وسطاء اجتماعيين، أي أعضاء في مجتمع - له مهام غير مرتبطة حصرياً باللغة- يودّ إنجازها في ظروف معيّنة، وسياقات مختلفة، ومجالات عمل محددة. فبينما الأحداث الخطائية تحدث ضمن نشاطات اللغة، تُشكل هذه الأنشطة جزءاً من السياق الاجتماعي الواسع، قادر وحده على أن يُعطي هذه الأعمال الخطائية معناها الوافي، وكلامنا عن "المهام" كما في الأعمال الخطائية المنجزة التي تؤدّي من قبل فرد، أو مجموعة من الأفراد، مستخدمين كفاءاتهم الخاصة استخداماً استراتيجياً لتحقيق نتائج بعينها. لذلك يضع المدخل العملي في الحسبان المصادر المعرفية، والعاطفية والإرادية، ومجموع القدرات الكاملة المطبقة من قبل الأفراد بوصفهم وسطاء اجتماعيين. وبالتالي فإن نمط استخدام اللغة وتعلمها يمكن أن يُوصف كالآتي:

يشمل استخدام اللغة؛ المتصل بتعلّم اللغة، وتصرفات يؤديها أشخاص بوصفهم أفراداً يُطوِّرون عدداً من القدرات العامة، لاسيما التواصلية الخاصة بهم، بوصفهم أفراداً ووسطاء اجتماعيين. وهم يوظفون القدرات اللغوية في سياقاتها المختلفة في ظل متطلبات معيّنة، ومحددات متعددة عند أداء أنشطة لغوية تشمل على عمليات لغوية بتفعيل اللغة، وذلك ليتمكنوا من إنتاج النصوص واستقبالها حول موضوعات في مجالات معيّنة، منشطين تلك الاستراتيجيات التي تبدو أكثر مناسبة لتحقيق تلك المهام. ومراقبة تلك التصرفات تفضي إلى تعزيز الكفاءة اللغوية، أو تعديلها.

- والكفاءات: مجموع المعارف، والمهارات، والخصائص التي تمكن الأفراد من أداء التصرفات.
- الكفاءات العامة: كفاءات لا تقتصر على اللغات، بل هي قدرات تصلح لكل التصرفات بما في ذلك الأنشطة اللغوية.
- كفاءات اللغة التواصلية: تلك القدرات التي تمكن الأفراد من التصرف باستخدام وسائل لغوية محددة.



- السياق: ويشير إلى مجموعة الأحداث والعوامل الموقفية (عضوية وغيرها)، التي توجد داخل الشخص أو خارجه، وعليها يقوم التواصل اللغوي.
 - الأنشطة اللغوية: وتتضمن ممارسة الفرد للقدرة اللغوية التواصلية في مجال محدد، ممثلاً في إنتاج نص أو أكثر (استقبالاً أو إنتاجاً) عند القيام بمهمة معينة.
 - الأداء اللغوي: وتشير إلى سلسلة من الفعاليات الجسدية، والنفسية التي تسهم في إنتاج الكلام والكتابة، واستقبالهما.
 - النص: ويشير إلى التسلسل الخطابي المنطوق، أو المكتوب في مجال معين، والذي يصبح في سياق الأداء نشاطاً لغوياً داعماً، أو هدفاً في ذاته، أو إنتاجاً أو عملية.
 - المجال: ويرمز المجال إلى قطاعات واسعة من الحياة الاجتماعية يعمل فيها الوسطاء الاجتماعيون. وتم تبني نسق تصنيفي أعلى يقصر هذه التصنيفات الاجتماعية إلى مجالات رئيسة ذات صلة بتعلم اللغة، وتعليمها، واستخدامها؛ وهي: المجال التعليمي، والمجال المهني، والمجال العام والشخصي.
 - الاستراتيجية: هي اختيار الفرد لمخطط عمل منظم وذي غرض لتنفيذ مهمة وضعها/ وضعتها لنفسه/ها أو وضع مهمة واجهها/واجهتها.
 - المهمة: وتُعد أي تصرف ذي غرض يعتبره الفرد ضرورياً لتحقيق نتيجة معينة في سياق حل مشكلة، أو التزام يجب الإيفاء به، أو هدف يجب إنجازه. وهذا التعريف يشمل كثيراً من المهام التي يقوم بها الأفراد مثل تحريك خزانة ملابس، أو تأليف كتاب، أو الحصول على شروط معينة عند مناقشة العقود، أو اللعب بالورق، أو طلب وجبة في مطعم، أو ترجمة نص من لغة أجنبية، أو الاشتراك في إعداد صحيفة فصل حائطية من خلال مجموعة عمل.
- إذا كان من المقبول أن هذه الأبعاد السالفة الذكر، لها ارتباط بأشكال تعلم اللغات، واستخدامها، حينئذ يمكن القول أن تعليم اللغات وتعلمها يتصل بطريقة ما بالاستراتيجيات، والمهام اللغوية، ونصوص اللغة، وقدرات الأفراد العامة، والكفاءة التواصلية، والأنشطة اللغوية، والعمليات اللغوية، وسياقاتها، ومجالاتها.

ويمكن أن تركز أهداف تقييم اللغة وتعليمها وتعلمها في الوقت نفسه، على عنصر محدد



من عناصر اللغة، أو على عنصر فرعي (وتعد العناصر الأخرى حينئذ وسائل لغايات، أو عناصر يجب الاهتمام بها في وقت آخر، أو عناصر ليست لها ارتباط بالمواقف التعليمية). ويشترك في التركيز على عنصر بعينه، واتخاذ القرار بخصوص المدى الذي بموجبه يتم الاعتراف به وطرق أخذ ذلك في الحسبان متعلّمو اللغة، ومعلّموها، ومصممو المناهج، وواضعو الاختبارات، وجامعو المواد التعليمية، وتم توضيح ذلك بالأمثلة أدناه. ومن الواضح أن الهدف المعلن لبرامج تعليم اللغات، وتعلّمها يكون غالباً لتطوير المهارات التواصلية (ربما لأن هذا هو الأكثر تمثيلاً للمدخل المنهجي). وتسعى بعض برامج اللغات الأجنبية إلى تحقيق تنمية كمية أو نوعية في الأنشطة اللغوية، وتركز أخرى على الأداء في مجال محدد، وتركز بعض البرامج على تطوير القدرات العامة، بينما تركز أخرى بشكل على صقل الاستراتيجيات. والإدعاء بأن العناصر السابقة مترابطة، لا يعني أن الأهداف لا يمكن التمييز بينها.

ويمكن تقسيم كل فئة من الفئات المذكورة أعلاه إلى فئات فرعية، وتعدّ هذه الفئات عامة وسيتم التطرق إليها في الفصول اللاحقة، أمّا هنا فسوف ننظر فقط للعناصر المتعددة للكفاءة العامة، والكفاءة التواصلية، والأنشطة اللغوية، والمجالات.

١-٢ الكفاءات العامة للأفراد

تتكون الكفاءات العامة لتعلّمي اللغة ومستخدميها، بصورة أساسية (انظر القسم ٥-١) من معارف المتعلّمين، ومهاراتهم، وكفاءاتهم، وقدراتهم على تعلّم المعارف الصريحة. والمقصود بالمعرفة أي المعرفة التوضيحية الناتجة من الخبرة (المعرفة العملية)، ومن التعليم الأكثر رسمية (المعرفة الأكاديمية). يعتمد كل التواصل البشري على المعرفة المشتركة بالعالم. وفيما يتعلق باستخدام اللغة، وتعلّمها، نجد أن المعرفة التي ليس لها علاقة حصرية باللغة والثقافة تؤدي دوراً هنا. وتؤدي المعرفة الأكاديمية في المجال العلمي، أو التربوي التقني، أو المعرفة العلمية التجريبية في المجالات المهنية، تؤدي هذه المعرفة دوراً مهماً في فهم نصوص اللغة الأجنبية ذات العلاقة بهذه المجالات واستقبالها. وتعدّ المعرفة ذات الصلة بالحياة اليومية مثل: (تنظيم الوقت، ومعرفة مواعيد الوجبات، ووسائل المواصلات، والاتصالات، والإعلام) على المستوى الشخصي، أو على المستوى العام ضرورية للتحكم في الأنشطة اللغوية في اللغة الأجنبية. وتعدّ معرفة القيم والتقاليد المشتركة للفئات الاجتماعية في الأقطار والأقاليم الأخرى، مثل المعتقدات الدينية، والمحرمات، والتاريخ المشترك يُعدّ ذلك أمراً



ضرورياً للتواصل بين الثقافات. ويختلف مدى هذه المعرفة بين الأفراد، الذين يمكن أن يكونوا محدودين بثقافتهم، ومع ذلك فإنّ هذه المساحة من المعرفة ترتبط بمعالم عالمية ثابتة.

ولا تُضاف أيّ معرفة جديدة بسهولة إلى معرفة الفرد السابقة، ولكن هذه المعرفة مشروطة بطبيعة وثراء وبنية معرفة الفرد السابقة، وبالإضافة إلى ذلك من ثمّ تعمل على تعديل، وإعادة بناء المعرفة اللاحقة (الحالية) مهما كان جزئياً. ومن الواضح أنّ المعرفة التي اكتسبها الفرد سلفاً ذات علاقة مباشرة بتعلّم اللغة. وتقتضى طرق التعليم والتعلّم - في العديد من الحالات- الوعي بالعالم. ومع ذلك نجد في سياقات محددة أنّ هناك زيادة لغوية متزامنة ومتصلة بمعرفة أخرى، مثل حالة الانغماس في اللغة، وحين الالتحاق الدراسة الجامعية أو في المدرسة حيث لغة الدراسة ليست حينئذ باللغة الأم. ينبغي إيلاء النظر للعلاقة بين المعرفة والقدرة التواصلية.

المهارات والخبرة:

وتعتمد المهارة على القدرة في القيام بالإجراءات أكثر من المعرفة التوضيحية، سواء أكان قيادة سيارة، أو العزف على الكمان، أو رئاسة اجتماع، إلا أنّ هذه المهارة يمكن تفسيرها باكتساب المعرفة القابلة للنسيان، وتصاحب بأشكال من القدرات الفطرية (مثل الطبع الهادئ، أو التوتر في أداء المهام)؛ وهكذا نجد أن قيادة السيارة في المثال المذكور أعلاه، تصبح سلسلة من الإجراءات التلقائية مثل التحكم في عجلة القيادة، وتغيير التروس، ويتطلب ذلك في الأساس تفصيلاً واضحاً، لتوجيهات لفظية قابلة للتطبيق، مثل: اسحب قدمك من مقبض السرعة، غير للترس الثالث. وإذا كان للسيارة ذات التحكم اليدوي ثلاثة مقابض، فإن من يتدرب على القيادة لا يحتاج إلى التفكير في هذه الحقيقة أثناء القيادة. ويحتاج تعلّم القيادة من الفرد عموماً إلى مستوى عالٍ من التركيز، ومعرفة بالذات، وزيادة الثقة بها ما دام أنه عرضة لمخاطرة الفشل، ونقصان الكفاءة، وعندما يتم إتقان مهارات القيادة، يشعر السائق بالراحة والثقة بالنفس، وإلا فإنّ عدم الاطمئنان يكون محبطاً للركاب، والسائقين الآخرين. ومن الواضح، أن استخلاص أوجه الشبه بين تعليم قيادة السيارة، مثل: بعض أوجه تعلّم اللغة واضح خاصة في النطق، وبعض أجزاء من القواعد، وبعض التغيرات الصرفية.

الكفاءة الوجودية: ويمكن أن تُعد بوصفها جملة الخصائص الفردية، والسمات الشخصية، والسلوكيات التي تُعنى على سبيل المثال بالنظر إلى الذات وقبول التعامل مع

الآخرين في التفاعل الاجتماعي. ولا يُعدُّ هذا النمط من الكفاءة من سمات الشخصية غير القابلة للتغيير. وتشمل عناصرها نتائج عديدة من أنواع الثقافة ويمكن تعديلها. وتُعدُّ صفات الشخصية، ومواقفها وأمزجتها معايير يجب أخذها في الاعتبار في تعليم اللغة، وتعلّمها. وبالتالي وعلى الرغم من أنّ هذه الصفات قد يصعب تعريفها، لا بد من تضمينها الإطار المرجعي العام. فهي تُعدُّ جزءاً من كفاءات الفرد العامة وبالتالي مظهراً من مظاهر قدرته/ قدرتها قابلة للاكتساب أو التعديل في الاستخدام من خلال التعلّم (على سبيل المثال لغة واحدة أو أكثر من لغة)، فإن تشكيل الموقف يجوز أن يُعدَّ هدفاً. وقد لوحظ أنّ هذه الكفاءات الوجودية ذات علاقة بالثقافة، ولذا تُعدُّ منطقة تداخل ثقافي حساسة، فالطريقة التي يعبر بها الفرد عن الصداقة، والاهتمام، قد تُفهم في ثقافة أخرى بالعدوانية، والجفاء.

القدرة على التعلّم: تستند القدرة على التعلّم على عدد من الكفاءات، وتُحفز الكفاءة الوجودية، والمعارف والمهارات. ويمكن إدراك القدرة على التعلّم كذلك على أنها معرفة اكتشاف الآخر والتعرّض له، سواء أكان ذلك الآخر لغةً، أو ثقافة، أو مجموعة من الناس، أو مجالات جديدة من المعرفة.

وبينما نجد أن فكرة القدرة على التعلّم فكرة عامة، إلا أنها ألصق على وجه الخصوص بتعلّم اللغة. واعتماداً على المتعلمين محل البحث فإنّ القدرة على التعلّم قد تتضمن درجات مختلفة وتركيبات من جوانب الكفاءة الوجودية والمعرفة التقريرية والمهارات والخبرات مثل:

- الكفاءة الوجودية: هي قبول المبادرة، أو حتى المخاطرة في التواصل المباشر (وجهاً لوجه)، وذلك بمنح الفرد فرصة الحديث مع الآخرين، وطلب المساعدة منهم بإعادة ما قالوه في جمل ميسورة الفهم، وكذلك مهارات الاستماع والانتباه لما يُقال، والوعي بمخاطر سوء الفهم الثقافى في العلاقة مع الآخرين.

- المعرفة التقريرية: وهي على سبيل المثال معرفة ما تتوافق عليه العلاقات النحوية الصرفية مع تصريف التراكيب الصرفية في لغة محددة. أو معرفة المحرمات في الأطعمة، أو ممارسة الطقوس، أو التعامل مع الجنس الآخر في الثقافات المختلفة، أو كونها ذات دلالات دينية.

- الخبرة والمهارات: وهي على سبيل المثال القدرة على استخدام القواميس، أو القدرة على التعامل مع مركز توثيق، أو القدرة على التعامل مع الوسائل السمعية البصرية، واستخدام الحاسوب (على سبيل المثال الإنترنت) بوصفهما مصدرين من مصادر التعلّم.



وقد يحدث للفرد الواحد تباين في استخدام المهارات، والخبرة، والقدرة على التعامل مع المجهول، وقد يظهر هذا التباين في الآتي:

- تباين وفقاً للأحداث: اعتماداً على ما إذا كان الفرد يتعامل مع أناس جديدين، أو في مجال معرفي غير معلوم بالنسبة له، أو ثقافة غير مألوّفة لديه، أو مع لغة أجنبية.
 - التباين وفقاً للسياق: ويعني ذلك مواجهة سياق الأحداث، مثل (علاقة الطفل بالوالدين في مجتمع معين) فعمليات الاكتشاف والبحث عن المعاني تختلف من شخص لآخر، فيتصرف كل من الخبير في علم الأجناس البشرية، والسائح، والصحفي، والطبيب، والتربوي وفقاً لتخصصه، وتوقعاته.
 - التباين وفقاً للظروف السائدة والخبرات السابقة: فمن المحتمل جداً أنّ المهارات التي تمت الاستفادة منها في تعلّم اللغة الأجنبية الخامسة، تختلف عن المهارات التي تمّ تطبيقها في تعلّم اللغة الأجنبية الأولى.
- ويجب اعتبار هذه الاختلافات، والنظر إليها جنباً إلى جنب مع مفاهيم أخرى، مثل "أساليب التعلّم"، و"ملف المتعلّم الشخصي"، ما دام أنّ هذه الأخيرة لا يُنظر إليها على أنها ثابتة على نحو غير قابل للتغيير أبداً.
- وبهدف التعليم فإن الاستراتيجيات المختارة من قبل المتعلمين لإنجاز مهام معينة، سوف تعتمد على تنوع قدرات هؤلاء الأفراد على التعلّم وفق طريقته. ولكنه أيضاً ومن خلال تنوع الخبرات التعليمية المتاحة، بشرط أنّ هذه الاستراتيجيات ليست مقسمة، ولا تتصف بالتركرار على نحو صارم، تفيد الأفراد في زيادة القدرة التعلّم.

٢-١-٢ كفاءة اللغة التواصلية

يُنظر إلى كفاءة اللغة التواصلية على أنها تضم عدداً من المكونات منها: اللغويات العامة، واللسانيات الاجتماعية، والتداولية، ومن المفترض أن تضم هذه المكونات على وجه التحديد المعارف، والمهارات والخبرة. وتضم الكفاءة اللغوية، المعرفة المعجمية، والصوتية، والمعرفة النحوية، والمهارات، وأبعاد أخرى من نظام اللغة، لا علاقة لها بقيمة اللسانيات الاجتماعية، وتنوعاتها والوظائف التداولية. ولا يرتبط هذا المكون - وهو هنا معتبر من وجهة نظر كفاءة



لغة تواصلية لفرد معين - بمدى المعرفة (على سبيل المثال من حيث الفروق الصوتية أو مدى المفردات ودقتها) فحسب، وإنما ترتبط أيضاً بالتنظيم المعرفي، والطريقة التي نخزن بها هذه المفردات مثل (الشبكات المترابطة التي يضع فيها المتحدث وحدته المعجمية) وإمكانية الوصول لها، وسهولة استخدام تلك المفردات، وتوفرها (التشيط والاستدعاء والتوافر). والمعرفة قد تكون واعية، والتعبير عنها سهل ميسور، وقد تكون غير ذلك، (وعلى سبيل المثال التحكم في النظام الصوتي). ويختلف تنظيم المعارف، وسهولة الوصول إليها من فرد إلى آخر، وتختلف كذلك عند الفرد على سبيل المثال المتعدد اللغات بناءً على الأصناف الكامنة لكفاءاته المتعددة لغوياً. ويمكن القول كذلك بأن التنظيم المعرفي للمفردات، وحفظ التعبيرات يعتمد - من ضمن أشياء أخرى على الملامح الثقافية للمجتمع أو المجتمعات التي عاش فيها الفرد حياته الاجتماعية، وحدث فيها تعلّمه.

الكفاءة اللغوية الاجتماعية: ويشير هذا النوع من الكفاءة إلى الأحوال الثقافية الاجتماعية لاستخدام اللغة، وذلك من خلال الحساسية لمواصفات اللغة (وقواعد الأدب، والمعايير التي تحكم العلاقة بين الأجيال، وبين الرجال والنساء، والمجموعات الاجتماعية، وأحوال اللغة في شعائر المجتمع التعبدي. ويؤثر المكون اللغوي الاجتماعي بشكل حاسم، في كل أنماط التواصل اللغوي بين ممثلي الثقافات المتعددة، بالرغم من أن الأفراد في الغالب لا يدركون هذا التأثير.

وتهتم الكفاءات التداولية بالاستخدام الوظيفي للمصادر اللسانية، مثل (انتاج وظائف اللغة والأحداث الكلامية)، ويكون ذلك بناءً على بعض التصورات، أو النصوص التبادلية التفاعلية. وتهتم هذه الكفاءة كذلك بإتقان الخطاب، وتناسقه، وترابطه، والتعرّف على أنواع النص، وأشكاله، واستخدام السخرية، والتهكم. وفي هذا المكون يكون من الضروري التركيز على أثر التفاعلات، والبيئة الثقافية التي بُنيت فيها هذه القدرات أكثر من التركيز على العنصر اللغوي.

وتهدف كل التصنيفات المستخدمة هنا إلى توصيف أنواع الكفاءات ومجالاتها، التي تُظهرها العوامل الاجتماعية، مثل التمثيلات الداخلية، والآليات، والقدرات. فالوجود المعرفي لتلك الكفاءات يُعدُّ مسؤولاً عن السلوك الظاهري، والأداء، وبالتالي فإن أيّ خطوة تعليمية تُساعد على تطوير هذه التمثيلات الداخلية، والآليات، والقدرات. وستُدرس كلٌّ من هذه المكونات بشيء من التفصيل في الفصل الخامس.



٢-٣ النشاطات اللغوية:

يتم تنشيط الكفاءة اللغوية التواصلية لتعليم اللغة عبر أداء الأنشطة اللغوية المتعددة، بما في ذلك استقبال اللغة، وإنتاجها، والتفاعل معها والتوسط فيها (بخاصة في الترجمة التحريرية، والفورية (الشفوية)، ويظهر كل نمط من هذه الأنشطة إما في شكل منطوق، أو شكل مكتوب، أو كليهما.

ويُعدُّ استقبال اللغة، وإنتاجها في صورتها المنطوقة، أو المكتوبة، أمراً أساسياً في النشاطات اللغوية، لطالما أن كليهما يُحتاج إليه في التواصل اللغوي. ويأتي استخدام مصطلح الأنشطة اللغوية في هذا الإطار مقصوراً على الدور الذي تقوم به لوحدها. وتشمل مهارات أنشطة الاستقبال القراءة الصامتة، ومتابعة وسائل الإعلام، وتظهر أهميتها في عدد من أشكال التعلم مثل: (فهم محتوى المقررات الدراسية، والاستفادة من الكتب الدراسية المقررة، وأعمال المراجع، والتوثيق). أما الأنشطة الإنتاجية فلها وظيفة مهمة في كثير من المجالات الأكاديمية، والحقول المهنية مثل: (العروض الشفوية، والدراسات والتقارير المكتوبة)، وتلحق الأنشطة الإنتاجية قيمة اجتماعية (الأحكام التي توضع على ما قُدم مكتوباً أو على الطلاقة في الحديث وتقديم العروض الشفوية).

ويحدث التواصل المشترك على الأقل بين شخصين في تبادل للغة المنطوقة، و/أو المكتوبة، التي يتبادل فيها الإنتاج والاستقبال، وربما في الحقيقة يحدث التداخل بين النمطين في التواصل الشفهي، إذ لا يحدث دائماً أن يتكلم المتحاوران، ويستمعان إلى بعضهما في الوقت نفسه. وحتى في حالة احترام تبادل الفرص في الحوار بشدة، تجد أن المستمع يخمن بقية حديث المتكلم، ويُعد الإجابة. ولذا فتعلم التواصل التفاعلي في اللغة يتضمن أكثر من استقبال وإنتاج التلغظات. والتفاعل له أهمية كبرى في الاستخدام اللغوي، وذلك بالنظر إلى دوره المركزي في التواصل بين الأفراد.

وفي كلا النمطين الاستقبالي و/أو الإنتاجي، نجد أن النشاطات الكتابية والشفوية، تُمكن الأفراد العاجزين من التواصل لسبب ما، من التواصل المباشر. وتوفّر الترجمة التحريرية، أو الشفوية، أو إعادة الصياغة، أو الملخصات، أو التقارير، للطرف الثالث إعادة صياغة للنص الأصلي لا يستطيع الطرف الثالث الوصول إليها. وتحظى أنشطة الترجمة، وإعادة صياغة النصوص بمكانة مرموقة في الأداء اللغوي في مجتمعاتنا.



٢-١-٤ مجالات الأنشطة اللغوية:

تأخذ الأنشطة اللغوية سياقاتها في مجالات متعددة. وهذه المجالات نفسها قد تكون شديدة التنوع، ولكن يمكن تصنيفها لأغراض عملية ذات صلة بتعلم اللغة، إلى أربعة مجالات واسعة هي: المجال العام، والمجال الخاص، والمجال التربوي، والمجال المهني.

ويشير المجال العام إلى كل ما له صلة بالتفاعل الاجتماعي العادي مثل: (الأعمال التجارية، والهيئات الإدارية، والخدمات العامة، والأنشطة الثقافية والترفيهية ذات الطبيعة العامة، والعلاقات مع الإعلام). أما المجال الخاص فيشمل العلاقات الأسرية، والممارسات الاجتماعية الفردية.

ويضم المجال المهني كل ما يتعلق بممارسة الفرد لمهنته/لمهنتها من أنشطة، وعلاقات. ويهتم المجال التربوي بالسياقات التعليمية، والتدريبية وهي ذات طابع مؤسسي، حيث يكون الهدف هو اكتساب معارف، أو مهارات محددة.

٢-١-٥ المهام والاستراتيجيات والنصوص

يتطلب التواصل والتعلم أداء بعض المهمات، التي لا تُعدُّ مهاماً لغوية خالصة، رغم ارتباطها بالأنشطة اللغوية، وربما تتطلب هذه المهام كفاءة الفرد في التواصل اللغوي. وبما أن هذه المهام وإلى حد ما ليست روتينية، ولا تلقائية، فإنها تحتاج في أدائها إلى استراتيجيات في التواصل والتعلم. وما دام أن القيام بهذه المهام إلى حد ما يرتبط بالنشاطات اللغوية، فإن هذه المهام تستلزم معالجة النصوص الشفوية والمكتوبة من خلال: (الإرسال، والاستقبال، والتفاعل اللغوي).

يتميز المدخل العام الموضح أعلاه بأنه ذو صبغة عملية (سلوكية)، ويركز من جانب على استخدام الأفراد لاستراتيجيات معينة، مربوطة بكفاءتهم وكيف يتصورون أو يتخلون الموقف، ومن جانب آخر يركز على المهمة، أو المهمات التي ينبغي إنجازها في سياق معين، وتحت ظروف محددة.

فمثلاً الشخص الذي يحاول أن يحرك خزانة ملابس من مكانها؛ قد يحاول يدفع بها إلى الأمام، أو يقسمها إلى أجزاء، ليقوم بتركيبها مرة أخرى، أو يستدعي أحد العمال، أو يقنع



نفسه/ نفسها بتركها للغد، وهكذا يجرب كل الاستراتيجيات الممكنة. وبناء على الاستراتيجية المتبناة فإن أداء أي مهمة، أو تركها، أو تأجيلها، أو إعادة تعريفها قد يتضمن أو لا يتضمن نشاطاً لغوياً، ومعالجة نص مثل: (قراءة التوجيهات بغرض التفكيك، أو إجراء مكاملة هاتفية، وما إلى ذلك. ويُشابه ذلك تماماً مثال الطالب في مدرسة الذي يُطلب منه ترجمة نص من لغة أجنبية (مهمة)، سيتحرى أولاً إذا كانت الترجمة المطلوبة موجودة أم لا، وسيسأل متعلماً آخر ماذا فعل/ فعلت في هذا الواجب، وسيستخدم المعجم، ويحاول أن يستخلص بعض المعاني من المفردات والتراكيب التي يعرفها، وسيفكر في عذر مقبول لعدم أداء هذا الواجب، (وهكذا يحاول كل الاستراتيجيات المتاحة)، وفي جميع هذه الأحوال المتخيلة هنا نجدها بالضرورة استخدام أنشطة لغوية، ومعالجة نصوص، وذلك مثل: (الترجمة والتوسط، والمناقشة اللفظية مع زميل دراسة، والاعتذار الشفهي أو المكتوب لمعلم، وما إلى ذلك.

وتقوم العلاقة بين الاستراتيجيات، والمهمة، والنص على طبيعة المهمة، وهذا يجوز أن يكون في المقام الأول على صلة باللغة، أي (قراءة نص والتعليق عليه، وأداء تدريب ملء الفراغ، وإلقاء محاضرة، وتدوين الملاحظات في أثناء عرض تقديمي وما إلى ذلك) وقد تتضمن المهمة مكوناً لغوياً واحداً، حيث تشكل الأنشطة اللغوية جزءاً فقط من المطلوب، وحيث تكون الاستراتيجيات المطبقة تتصل بأنشطة أخرى، مثل الطبخ باتباع تعليمات وصفة الطبخ. ومن الممكن إنجاز الكثير من المهام دون اللجوء إلى أي نشاط لغوي. وفي هذه الحالات ليس بالضرورة على الإطلاق أن تكون الأنشطة المطلوبة مرتكزة على اللغة، والاستراتيجيات المطبقة ذات صلة بأنواع أخرى من الأنشطة. فعلى سبيل المثال يمكن أن يقوم عدد من الأشخاص بنصب خيمة وهم صامتون، وقد يتبادلون أطراف الحديث في كيفية نصب الخيمة، وقد يتحاورون في موضوع لا يمت بصلة للمهمة (تثبيت الخيمة)، وقد يواصلون عملهم وبعضهم يترنم ببعض الأهازيج. ويصبح استخدام اللغة ضرورياً عندما يعجز أحدهم عن القيام بالخطوة التالية في تثبيت الخيمة، أو عندما يكتشفون لسبب ما أن خطوات تثبيت الخيمة لا تسير على ما يرام.

وتعدُّ استراتيجيات التواصل، واستراتيجيات التعلُّم في هذا النمط من التحليل ليست سوى مجرد استراتيجيات ضمن استراتيجيات أخرى. وهكذا المهام التواصلية، والمهام التعليمية ما هي إلا مهام ضمن مهام أخرى. ويُشابه ذلك النصوص الأصلية، أو النصوص التي صُممت لغرض التدريس، وكذلك النصوص الموجودة في الكتب الدراسية، والنصوص التي ينتجها المتعلمون ما هي إلا نصوص ضمن نصوص أخرى.



وتفرد الفصول القادمة من الكتاب وصفاً مفصلاً لكل بعد، والتصنيفات أو تصنيف بالدور، مع توضيح بعض الأمثلة، والقياسات المتدرجة حيثما يكون ملائماً. ويتناول الفصل الرابع أبعاد استخدام اللغة، وماذا يجب أن يفعل متعلّم اللغة ومستخدمها، بينما يتناول الفصل الخامس الكفاءات التي تمكن متعلّم اللغة من استخدامها.

٢-٢ المستويات المرجعية المشتركة للكفاءة اللغوية

بالإضافة إلى المخطط الوصفي المذكور أعلاه، فإن الفصل الثالث يُلخّص وصفاً لسلسلة تصاعدية لمستويات مرجعية مشتركة لتوصيف كفاءة المتعلّم، ويقدمها عمودياً. أمّا مجموعة الفئات الوصفية المقدّمة في الفصلين الرابع، والخامس فإنّها ترسم بُعداً أفقياً يضع معايير للنشاطات التواصلية، وللکفاءة اللغوية التواصلية. ومن الشائع جداً تقديم مجموعة من المستويات بوصفها معايير بضوابط في هيكل مصفوفة تشخيصية، لها أبعاد أفقية، ورأسيّة. ويُعدّ هذا تسهياً كبيراً، لأن مجرد إضافة المجالات سيُكوّن بُعداً ثالثاً يحوّل هذه المصفوفة الثنائية إلى مكعب ثلاثي الأبعاد. وسوف يكون تمثيل ذلك في رسم بياني يوضح هذه الأبعاد المتعددة للمعالجة اللغوية، أمراً شاقاً إن لم يكن مستحيلاً.

وبالرغم من ذلك فإنّ إضافة البعد الرأسي للإطار، يتيح مساحة للتعلّم يمكن تعيينها أو لحها، ولو بصورة مصغرة، ويكون ذلك مفيداً لعدّة أسباب هي:

● يمكن أن يُساعد تطوير تعريف الكفاءة اللغوية المستخدمة في الإطار المرجعي، والتي تتعلق بالفئات؛ في تحديد التصور المناسب لمستويات التحصيل في كل مستوى على حدة، وهذا بدوره يُساعد في تطوير الشفافية، والأحكام الواقعية لأهداف التعلّم بصورة عامة.

● من المعروف أنّ التعلّم الذي يحدث في فترات متباعدة، ويحتاج إلى تنظيم في وحدات تهتم بالتقدم، ويمكن أن تضمن الاستمرارية. ويجب أن يكون هناك توافق بين مخطط المقررات الدراسية، والمواد التعليمية، ولا شك أن وجود إطار مرجعي للمستويات قد يساعد في هذه العملية.

● تحتاج جهود التعلّم ذات الصلة بالأهداف التعليمية وهذه الوحدات، إلى وضعها على البعد العمودي، أي أن تقاس على صلة بالمكاسب في الكفاءة. وتفيد أحكام الكفاءة في



هذه العملية.

● ومثل هذا التقييم ينبغي أن يراعي التعلّم العرضي، الذي يحدث من الخبرة خارج المدرسة، الذي هو من نوع الإثراء اللغوي العرضي الموضح أعلاه. ولا شك أن تقديم أحكام الكفاءة اللغوية، بصورة تتجاوز نطاق منهج بعينه، تُساعد في هذا الإثراء اللغوي المطلوب.

● إن تقديم أحكام كفاءة لغوية مشتركة، يسهل المقارنة بين الأهداف التربوية، والمستويات، والمواد التعليمية، والاختبارات، والتحصيل الدراسي في النظم والمواقف المختلفة.

● يُسهل الإطار المرجعي بمحوريه الأفقي والرأسي تحديد الأهداف التعليمية الجزئية، والتعرف على الملامح المتفاوتة والكفاءات الجزئية.

● قد يُساعد الإطار المرجعي ذو المستويات المتدرجة والتصنيفات المتعددة في تحديد ملامح الأهداف التعليمية لأغراض خاصة، مما يسهم في مساعدة الملاحظين التربويين. ويُساعد مثل هذا الإطار كذلك في معرفة ما إذا كان المتعلمون يعملون في مستويات مناسبة في المجالات المختلفة، ويوفر المعلومات لاتخاذ القرار في ما إذا كان أداء المتعلمين في هذه المجالات يمثل المعيار المناسب للمرحلة التعليمية المحددة لهم، وما إذا كان يحقق أهداف المستقبل القريب الأوسع، لفعالية الكفاءة اللغوية، وتطوير الذات.

● وأخيراً، سوف يمر متعلمو اللغة في مسيرتهم التعليمية على عدد من المعاهد، والقطاعات التربوية. وتقديم عدد من المنظومات التعليمية المشتركة، يُسهم في التعاون المشترك بين هذه القطاعات. وبالمزيد من الحراك الشخصي يصبح من الشائع أكثر فأكثر بين متعلمي اللغة التنقل بين الأنظمة التعليمية في آخر أو حتى في وسط فترتهم في مرحلة تعليمية بعينها جاعلين تقديم نظام قياسي مشترك يوصف عليه تحصيل المتعلمين في هذه القطاعات المتعددة أمراً مهماً.

وفي نظرتنا للمحور الرأسي يجب ألا ننسى أن عملية تعلم اللغة عملية مستمرة، وفردية، حيث لا يتساوى فردان من مستخدمي اللغة في الكفاءة اللغوية، ولا في طريقة تطويرها بالطريقة نفسها، وهذا ينطبق على الناطقين الأصليين للغة، وعلى متعلميها الأجانب. لذا



تعدُّ أيُّ محاولة لتحديد مستويات للكفاءة اللغوية أمراً تعسفياً لحد ما، كما هو الحال في أيِّ مجال من مجالات المعرفة الأخرى أو المهارات. ومع ذلك، ولأجل بلوغ أهداف عملية، مثل تصميم المنهج، ووضع اختبارات التصنيف التأهيلية وغير ذلك، فإنه من المفيد إعداد مقياس للمستويات اللغوية المعروفة لتجزئة عملية تعلّم اللغة إلى مراحل.

ويتوقف عدد هذه المستويات، ومحتواها إلى حد كبير على كيفية ترتيب نظام تعليمي بعينه، والأهداف التي قامت عليها هذه المقاييس. ومن الممكن تصنيف الإجراءات، والمعايير لتحديد مقاييس متدرجة، ولصياغة الأوصاف التي تستخدم في التعريف بخصائص الكفاءة اللغوية المتعاقبة في كل مستوى. وتمت مناقشة القضايا، والخيارات المتعلقة بهذا الأمر بعمق في الملحق (أ)، وننصح مستخدمي هذا الإطار المرجعي بشدة بالرجوع إلى ذلك الملحق، وإلى ثبت المراجع الداعم لها قبل اتخاذ قرارات مستقلة في ما يتعلق بالمقاييس.

ويحتاج الواحد أن يتذكر أن المستوى يعكس دائماً المستوى العمودي. مع العلم بأن التقدم في تعلّم اللغة له محوران، المحور الأفقي، والمحور الرأسي، لأنّ المتعلّم يكتسب الكفاءة اللغوية من تعامله في مدى واسع من النشاطات التواصلية. ولا ينحصر التقدم في اكتساب اللغة في المحور الرأسي فقط، وكذلك لا يوجد سبب منطقي يوجب على متعلم اللغة اجتياز كل المستويات الدنيا في المقاييس الفرعية، فقد يحقق متعلم اللغة تقدماً أفقياً في اكتساب اللغة، (من فئة مجاورة)، وذلك بتوسيع نطاق قدراتهم الأدائية بدلاً من زيادة الكفاءة في مستوى واحد. والعكس بالعكس، فإنّ تعبير "تعميق معرفة الفرد" يقرّ أنه يجوز لأحد أن يشعر بكثير من الحاجة في مرحلة ما إلى تعزيز هذه المكاسب الواقعية، وذلك بالنظر إلى الأساسيات في مهارات المستويات الدنيا، خاصة في المجال الذي تمّ الانتقال إليه جانبياً.

وأخيراً، يجب أن يكون الواحد حريصاً في تفسير مجموعات مستويات الكفاءة اللغوية، ومقاييسها، وكأنّها مقياس خطي ثابت مثل المسطرة، حيث لا يوجد مقياس تدريجي للكفاءة، أو نظام للمستويات اللغوية ينطبق عليه هذا الوصف. وبالحديث من حيث سلسلة مواصفات المحتوى في المجلس الأوروبي، حتى ولو تمّ وضع مستوى الأساس، أو "مستوى ما قبل البداية" في منتصف الطريق إلى "مستوى العتبة"، أو المستوى المتوسط في مقياس المستويات، كما تم وضع مستوى العتبة في منتصف الطريق إلى "المتوسط الأعلى"، فإنّ التجربة مع المستويات الحالية تشير إلى أن العديد من متعلّمي اللغة يبقون في مستوى الأساس ضعف المدّة المقررة



حتى يصلوا إلى مستوى العتبة أي المستوى "المتوسط" أكثر مما يحتاجون للوصول لمستوى دون المتوسط "way stage". وربما يحتاجون حينئذٍ إلى أكثر من ضعف الوقت حتى يصلوا إلى المستوى المتوسط الأعلى من مستوى العتبة أكثر مما احتاجوا للوصول من مستوى العتبة من دون المتوسط، حتى وإن بدأت المستويات على مسافة واحدة في المقياس، ويرجع هذا التفاوت إلى التوضيح الضروري لضرورة لنطاق الأنشطة، والمهارات، ونوعية اللغة المستخدمة. وتنعكس هذه الحقيقة في العرض المتكرر لمقياس المستويات، الذي يظهر في شكل رسم تخطيطي مثل مخروط الآيس كريم ذي الأبعاد الثلاثة، حيث يتوسع تجاه الأعلى. وينبغي توخي الحذر عند استخدام أي مقياس للمستويات، لمعرفة متوسط وقت الدراسة الضروري للإيفاء بأهداف تعليمية معينة.

٢-٣ تعلّم اللغات وتعليمها:

٢-٣-١ مقولات الأهداف التعليمية لا تفصح عن العمليات التي بواسطتها يستطيع متعلم اللغة الأداء بالطرق المطلوبة، ولا تذكر شيئاً عن إجراءات بناء الكفاءة اللغوية، التي تجعل الأفعال ممكنة. وكذلك لا تفصح المقولات التربوية عن طرق المعلمين في تذليل عمليات تعليم اللغة واكتسابها. ومع ذلك فما دام أن من أساسيات الإطار الأوروبي تشجيع المشتركين في تعلّم اللغة وتعليمها على تبادل الآراء وإخبار بعضهم بشفافية، ليس عن الأهداف التعليمية فحسب، وإنما عن الطرق التي يستخدمونها في التعليم، والنتائج التي تم تحقيقها، ولذا فقد بات واضحاً أن الإطار المرجعي لا يمكن أن يقتصر على المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يحتاجها متعلّمو اللغة، من أجل أن يتصرفوا بوصفهم مستخدمي لغة ذوي كفاءة ولكنه يجب أن يهتموا أيضاً بإجراءات تعلّم اللغة واكتسابها، جنباً إلى جنب مع التعامل مع منهجية تعليم اللغة، وقد تمّ تناول هذه القضايا في الفصل السادس.

٢-٣-٢ يجب إيضاح دور الإطار المرجعي فيما يتعلق باكتساب اللغة، وتعلّمها وتعليمها مرة أخرى، فوفقاً للمبادئ الأساسية للديمقراطية التعددية، فإن الإطار المرجعي لا يهدف إلى أن يكون شاملاً، وشفافاً، ومتربطاً فحسب، وإنما يهدف إلى أن يكون كذلك قابلاً للتطور، وليس ساكناً، ولا مرتبطاً بمبادئ عقديّة، ولهذا السبب فإنّ الإطار



المرجعي لا يمكن أن يتبنى أيّ وجهة نظر في الخلافات النظرية الحالية حول طبيعة اكتساب اللغة، وعلاقتها بتعلّم اللغة، ولا يمكن أن يُجسد كذلك مبدأً خاصاً حول تعليم اللغات، مستبعداً المبادئ الأخرى! فدور الإطار المرجعي الصحيح هو تشجيع كافة المشاركين في تعلّم اللغات وتعليمها على الإفصاح عن خلفياتهم النظرية، وإجراءاتهم العملية في تعليم اللغات وتعلّمها بوضوح، وشفافية. ولأجل القيام بهذا الدور فإنّ الإطار المرجعي يضع المؤشرات، والتصنيفات، والمعايير، والمقاييس التدريجية التي يمكن أن يعتمد عليها مستخدمو اللغة في وضع خيارات أوسع من الخيارات القديمة في تعلّم اللغات وتعليمها، أو ربما تحفزهم للنظر في الفرضيات التقليدية غير المفحوصة في تعلّم اللغات وتعليمها، السائدة الآن، وهذا لا يعني أن هذه الفرضيات خاطئة، بقدر ما يعني أن على القائمين على التخطيط إعادة النظر في نظرياتهم وخبراتهم العملية (النظرية والممارسة)، والاستفادة من الخبرات العملية للآخرين في اتخاذ القرارات، خاصة في البلدان الأوروبية الأخرى.

ووجود إطار مرجعي محايد، ومنفتح لا يعني بالطبع عدم اتباع السياسة المرجعية للإطار، فالمجلس الأوروبي بتقديمه هذا الإطار لا يترجع بأي حال من الأحوال عن المبادئ التي تمّ وضعها في الفصل الأول، ولا عن التوصيات المنصوص عليها في R «82» و R 18 and «98» (٦) التي خاطبت بها لجنة الوزراء حكومات الدول الأعضاء.

٢-٣-٢ يتناول الفصلان الرابع والخامس بصورة أساسية الأنشطة اللغوية، والكفاءات المطلوبة من متعلّم/مستخدم اللغة فيما يتصل بأيّ لغة لوحدها، التي تمكنه من التواصل مع مستخدمي اللغة الآخرين. والكثير من الفصل السادس يتعلق بالطرق الضرورية التي بمقتضاها تمّ لتطوير القدرات الضرورية لمتعلّم اللغة، وكيفية تطوير هذه القدرات. أمّا الفصل السابع فيتناول بنظرة فاحصة دور المهام في استخدام اللغة وتعلّمها. وعلى كل فالمعنى الضمني بتبني مدخل متعدد اللغات، ومتعدد الثقافات لم يُكتشف بعد. لذلك يجيء الفصل السادس ليفحص طبيعة تكوين الكفاءة متعددة اللغات، وطرق تمهيتها، أمّا المعنى الضمني للتبوع في تعليم اللغات، وفي السياسات التربوية فسوف يتمّ تناولها بشيء من التفصيل في الفصل الثامن.



٢-٤ تقييم الأداء في اللغة:

فالإطار الأوروبي إطار مشترك لتعلّم اللغات، وتعليمها وتقييمها، لذا كان التركيز على طبيعة استخدام اللغة، ومستخدم اللغة، والمعنى الضمني لتعلّم اللغة، وتعليمها.

وقد ركّز الإطار المرجعي في الفصل التاسع وهو الفصل الأخير، على وظائف الإطار فيما يتصل بتقييم الكفاءة اللغوية. وتمّ تحديد ثلاثة طرق رئيسة تُمكن من الاستفادة من الإطار المرجعي وهي:

١- لتحديد محتوى الاختبارات والامتحانات.

٢- للنص على معايير الحصول على الأهداف التعليمية فيما يتعلق بتقييم الأداء المنطوق أو المكتوب، وفيما يتصل بالتقييم المستمر للمعلمين، أو التقييم الذاتي، أو تقييم الأقران.

٣- لتوصيف مستويات الكفاءة في الاختبارات، والامتحانات الحالية مما يتيح المقارنة بين أنظمة التأهيل المختلفة.

ثم يضع هذا الفصل بعض تفاصيل الخيارات، التي يجب اتخاذها عند القيام بعملية التقييم. ويتمّ عرض الخيارات في شكل أنماط متضادة. وفي كل حالة يتم تحديد المصطلح المستخدم بوضوح، وتتم كذلك مناقشة المزايا والعيوب ذات الصلة فيما يتعلق بالتقييم في إطار سياقه التعليمي. وتمّ إيضاح المعنى المتضمن لممارسة واحد أو آخر من الخيارات البديلة.

ويواصل الفصل التاسع النظر في قضايا جدوى التقييم، ويستند هذا المبدأ على ملاحظة أنّ خطة التقييم العملي لا يمكن أن تكون كثيرة التفاصيل، وإنما يكون الحكم على كمية التفاصيل التي يجب أن يتضمنها الاختبار، مثل النظر في مقرر اختبارات مطبوعة، أو في اتخاذ قرارات دقيقة بشأن وضع ورقة اختبار، أو في تأسيس بنك اختبارات. ويخضع مقيّمو الاختبارات لضغوط شديدة في الوقت، خاصة في تقييم الأداء الشفوي، مما يسمح لهم بتطبيق عدد محدود فقط من المعايير. ويتوفر لمعلمي اللغة الراغبين في تقييم كفاءتهم اللغوية



من أجل تحديد المهام التعليمية المقبلة وقتاً أطول، ولكن يتعين عليهم أن يكونوا انتقائيين في تحديد العناصر المقصودة بالتقييم في الكفاءة اللغوية الكلية الملائمة لهم. وهذا يؤدي المبدأ العام الإطار المرجعي يجب أن يكون شاملاً، على أن يكون مستخدمو الإطار انتقائيين. وقد تتضمن الانتقائية على مخطط تصنيف مرّن، تقع في إطاره تصنيفات منفصلة عن الإطار العام، كما هو الحال في الأنشطة اللغوية التواصلية. ومن ناحية أخرى فقد تعني أغراض مستخدم الإطار توسيع بعض الفئات، ومؤشراتها في مجالات ذات صلة. ويناقش الفصل هذه القضايا المطروحة، ويوضحها بعرض أمثلة لعدد من المخططات التي تبنتها هيئات اختبار لأجل معايير تقييم الكفاءة اللغوية.

ويُمكن الفصل التاسع العديد من المستخدمين الفرصة للتقدم من مقررات الامتحانات العامة بتبصر، وأسلوب فاحص. ويكون ذلك برفع توقعاتهم عن المعلومات التي ينبغي أن توفرها هيئات الامتحانات فيما يتعلق بالأهداف العامة، والمحتوى، ومعايير التأهيل المستخدمة في الامتحانات على المستوى الوطني والمستوى العالمي. وسوف يجده مدربي المعلمين مفيداً لرفع الوعي بقضايا التقييم في أثناء الخدمة. حيث ازداد وعي المعلمين بمسؤولية تقييم المتعلمين (الطلاب والتلاميذ) في كل المستويات، سواء أكان تقييماً تكوينياً، أو تقويمياً نهائياً. وكذلك متعلمو اللغة مطالبون بشدّة للقيام بالتقييم الذاتي، إمّا بقصد التخطيط لمراحل تعلّمهم التالية، أو للإبلاغ عن قدراتهم اللغوية التي لم يتعلموها بشكل رسمي، ولكنها يمكن أن تُسهم في تنمية قابليتهم للتعدد اللغوي.

إنّ استحداث حقيبة أوروبية للغات على المستوى الدولي قيد النظر الآن، وتُمكن هذه الحقيبة متعلمو اللغة من توثيق تقدمهم تجاه الكفاءة في التعددية اللغوية، وذلك بتسجيل كل أنماط التجارب التعليمية، على نطاق واسع من اللغات، بوصفه وسيلة لاختبار التجارب التعليمية، والاعتراف بها. وتهدف هذه الحقيبة إلى تشجيع المتعلمين على تحديث الحكم على التقييم الذاتي لكفاءتهم في كل لغة. ويكون لمصادقية التوثيق مكانة عظيمة إذا تم إدخال البيانات بمسؤولية، وشفافية، وبذا تكتسب مرجعية الإطار الأوروبي قيمة خاصة. أمّا هؤلاء



المختصون في وضع الاختبارات، وفي عقد الامتحانات العامة، وإدارتها قد يرغبون في الرجوع إلى الفصل التاسع إلى جانب النظر في دليل الممتحنين المتخصص (الوثيقة ج ج لغة CC-Lang (٩١) ١٠ rev)، ويتعامل ذلك الدليل بالتفصيل مع تطوير الاختبارات، وقياسها، ويُعدُّ مكملًا للفصل التاسع، ويحتوي الفصل التاسع كذلك على مقترحات لمزيد من القراءة، وملحق عن تحليل بعض البنود، ومسرد للمصطلحات.

المستويات المرجعية المشتركة

٣-١ معايير واصفات المستويات المرجعية

من أهداف الإطار المرجعي مساعدة الشركاء (القائمين على العملية التربوية) في توصيف مستويات الكفاءة اللغوية التي تتطلبها المعايير الموجودة، والاختبارات والامتحانات من أجل تسهيل المقارنة بين أنظمة التأهيل المختلفة، ولأجل تحقيق هذا الهدف فقد تم تطوير المخطط التوصيفي، ومستويات الإطار المرجعي، وهما يقدمان مصفوفة مفاهيمية يمكن أن يستثمرهما المستخدمون في توصيف أنظمتهم. ومقياس المستويات المرجعية النموذجي للإطار المرجعي يجب أن يستوفي أربعة معايير، يتعلق معياران منها بقضايا التوصيف، ومعياران بقضايا القياس.

قضايا التوصيف

- يجب ألا يكون مقياس المستويات المرجعية مرتبطاً بسياق محدد، حتى يتسع لنتائج قابلة للتعميم من سياقات متعددة خاصة. وهذا يعني أن المقياس العام يجب ألا يصمم خصيصاً لخدمة التعليم المدرسي فقط، ثم يستخدم بعد ذلك لتعليم الراشدين عموماً، والعكس صحيح. ومع ذلك، فإن الواصفات في مقياس الإطار المرجعي العام يجب أن تكون مرنة في الارتباط بأي سياق، وقابلة للتحويل من سياق إلى سياق آخر، كما يجب أن تتناسب هذه الواصفات مع الوظيفة التي تقوم بها في السياق المحدد. وهذا يعني أن تكون الفئات المستخدمة لتوصيف المتعلمين مرتبطة بسياقات استخدام متعددة، وقابلة للتعميم على كافة مجموعات المتعلمين المستهدفة.
- ويجب أن يقوم التوصيف على نظريات الكفاءة اللغوية، وربما كان هذا صعب التحقيق لأن نظريات البحث المتوفرة في هذا المجال ليست كافية لكي يقوم التوصيف على أساسها. ومع ذلك فإن التصنيف، والتوصيف يجب أن يقوموا على أساس نظري متين. ومع سلامة الأساس النظري فإن التوصيف يجب أن يكون سائغ الاستخدام، ومتاحاً للممارسين، ومشجعاً لهم في الوقت نفسه على التفكير في ماتعنيه الكفاءة في سياقها التعليمي.



قضايا القياس

● النقاط التي على المقياس والتي توضع عليها الأنشطة، والكفاءات في الإطار العام ينبغي بأن تكون مقررّة على نحو موضوعي ومبنية على نظريات القياس المعروفة. لأنّ هذا يُساعد على منهجة الأخطاء من خلال تبني المواضع التي لا أساس لها، وزلات المؤلفين، وأخطاء مجموعات من الممارسين، أو الأخطاء الناتجة من المقاييس التي يتم الرجوع إليها.

● ويجب أن يكون عدد المستويات المعتمدة كافياً لإظهار التقدم في القطاعات المختلفة، ولكن يجب ألا يزيد عدد المستويات في أيّ سياق عما يُمكن الناس من التمييز المتسق بين المستويات المتعددة، وهذا يعني تبني مقاييس مختلفة لقياس أبعاد متعددة، أو تبني مقياس من مستويين، واسع يجمع بين التقليدي والعام، وضيق يجمع بين التربوي والمحلي.

ومن الصعب الجمع بين هذه المقاييس، مع أنّ الجمع بينها يمثل قيمة توجيهية مفيدة، ويكون الجمع بينها من خلال الدمج بين الأساليب النوعية، والكمية، والحدسية ممكناً، ويُعدّ هذا مغايراً للطريقة الحدسية التقليدية التي عادة ما تقوم عليها مقاييس الكفاءة اللغوية. والأسلوب الحدسي يمكن أن يكون مناسباً لتطوير أنظمة في سياقات محددة، إلا أنها تكون قاصرة إذا تناولت تطوير مقياس يصلح للإطار المرجعي المشترك. ويمكن الضعف الأساسي في الاعتماد على الحدس في أن وضع الصيغ في المستويات المختلفة يخضع للحكم الذاتي، بالإضافة إلى احتمال أن يكون لمستخدمي المقياس من قطاعات التعليم المختلفة نظرة مختلفة قائمة على حاجات المتعلمين.

ويتمتع المقياس المتدرج بالصلاحية في ما يتعلق بالسياقات التي يعمل فيها ويُشابه في ذلك الاختبار، وتتضمن الصلاحية التحليل الكمي، وهي عملية مستمرة، ولا تتوقف من الناحية النظرية. وتُعدّ الطريقة المستخدمة في تطوير مستويات الإطار المرجعي، وتوضيح توصيفاته نوعاً ما دقيقة، وصارمة، فقد تم توظيف منظم لأساليب نوعية، وكمية، وحدسية. وتم أولاً تحليل محتوى المقاييس الموجودة، وعلاقتها بتصنيفات التوصيف المستخدمة في الإطار العام. ثم تمت مراجعة هذه المواد في مرحلة الحدس، حيث تمت صياغة توصيفات جديدة، وتمت مناقشة النتائج من قبل خبراء. وفي مرحلة تالية تم استخدام دراسات نوعية متعددة للتأكد من قدرة المعلمين على ربط المتعلمين بالتصنيفات المختارة، وللتأكد كذلك من أن المصنفات



تصف الفئات المطلوبة. وأخيراً تم وضع التصنيفات في مقياس تدريجي، وذلك باستخدام الأسلوب الكمي، وتم التحقق من دقة المقياس التدريجي في كثير من الدراسات المتعاقبة بعد ذلك.

وقد تم النظر إلى القضايا التقنية المرتبطة بتطوير الكفاءة اللغوية، ووضع مقياس توصيفي متدرج في الملحق (أ) مقدمة عن القياس والمقاييس المتدرجة، بالإضافة إلى الطرق التي يمكن تبنيها في تطوير هذه المقاييس. أمّا الملحق (ب) فيقدم لمحة موجزة عن مشروع مجلس البحوث العلمي الوطني في سويسرا، الذي طوّر مستويات مرجعية، وتوصيفاتها في مشروع شمل قطاعات تعليمية متعددة. ويستعرض الملحقان (ج) و (د) مدخلاً لمشروعين أوروبيين استخدمتا فيهما طريقة مشابهة لتطوير توصيفات تتعلق بتعليم الناشئين وتوثيقها، وتمّ في الملحق (ج)، توصيف مشروع (ديلانق) بوصفه جزءاً من أداة تقييم عريضة، وتمّ توسيع مشروع (ديلانق)، وتكييفه لاستخدام توصيفاته في التقييم الذاتي بالرجوع إلى الإطار المرجعي العام. وفي الملحق (د) تم توصيف مشروع رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا، والمعروف بـ (Can Do Project)، حيث تم تطوير عدد كبير من التوصيفات وتوثيقها، وهذه التوصيفات يمكن أن تكون ذات علاقة بمستويات الإطار المرجعي العام، بل هي تكمّل التوصيفات الموجودة في الإطار العام، إذا تم تنظيمها وفقاً لمجالات الأنشطة اللغوية للراشدين. أظهرت المشروعات التي تمّ توصيفها في الملحق السابقة درجة معقولة من السمات المشتركة، فيما يتعلق بمستويات الإطار المرجعي، وكذلك مفاهيم التوصيفات المتدرجة في المستويات المختلفة، وهذا يعني أن هناك أدلة كثيرة تشير إلى أن المعايير الموضحة أعلاه قد تمّ استيفائها على الأقل جزئياً.

٣-٢ المستويات المرجعية المشتركة

يبدو أن هناك من ناحية عملية إجماعاً عريضاً- وإن لم يكن إجماعاً عالمياً- على عدد المستويات المناسبة لتنظيم تعلّم اللغة، وهناك إقرار عام كذلك على توصيف مستويات التحصيل. ويبدو أن مخطط إطار عام يسع ستة مستويات كبيرة، يفي بغرض متعلّمي اللغات الأوروبية، حيث يوفر شمولاً كافياً لمساحات التعلّم المتاحة. وهذه المستويات هي:

● المستوى التمهيدي: وهذا يتوافق مع مقترح ويلكنس ١٩٧٨م الذي نعت فيه هذا المستوى



بمستوى « الكفاءة الخادعة»، وسماها تيرم في المرجع نفسه بالمقدمة¹ أو « المستوى التمهيدي».

● مستوى الأساس أو الاختراق (Waystage): ويكافئ هذا المستوى مواصفات الأهداف التعليمية (المحتوى) للمجلس الأوروبي.

● مستوى العتبة أو مستوى البداية: ويكافئ هذا المستوى مواصفات الأهداف التعليمية للمجلس الأوروبي.

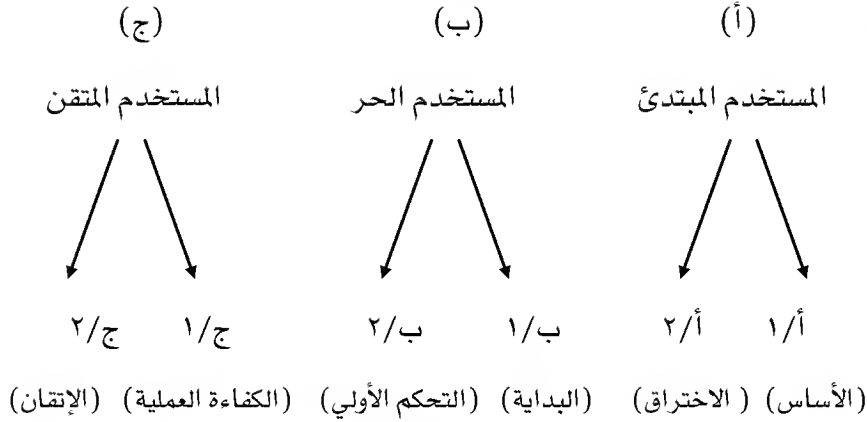
● مستوى التحكم الأولي (Vantage): ويكافئ هذا المستوى التوصيف الثالث للأهداف التعليمية الذي أقره المجلس الأوروبي، وهو المستوى الذي وصفه ويلنكس ب «المستوى ذو الكفاءة العملية المحدودة»، ووصفه تيرم ب «مستوى الاستجابات المجزية للمواقف المختلفة».

● مستوى الكفاءة العملية الفاعلة: وهذا المستوى سماه تيرم «مستوى الكفاءة الفعّالة»، وسماه ويلنكس «مستوى الكفاءة العملية المجزية». وهو يمثل مستوى متقدماً من الكفاءة اللغوية، يُتاح فيها التغلب على صعوبات المهمات البحثية، والأعمال المعقدة.

● مستوى الإتقان: ويسميه تيرم «مستوى التمكن الكامل»، ويسميه ويلنكس ب «مستوى الكفاءة العملية الشاملة»، ويتوافق هذا المستوى مع الأهداف العليا للاختبارات في المشروع، الذي تبنته «رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا»، ويمكن أن يتسع هذا المستوى ليشمل الكفاءة المتطورة للتفاعل بين الثقافات، وتعدُّ أعلى من هذا المستوى، وقد حققها كثير من متقني اللغات.

والناظر إلى هذه المستويات الستة المراحل العليا منها، والمراحل الأقل يرى أنها تمثيل للتقسيمات التقليدية المعروفة بمرحلة الأساس، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة المتقدمة. وقد استعصت بعض المسميات التي وردت إلى مجلس أوروبا في مواصفات المستويات على الترجمة مثل (Waystage و Vantage)، لذلك فقد اقترح هذا النظام تقسيماً تفريعيّاً، يقوم على مبدأ توصيف النصوص، ويُقسم المستويات المرجعية إلى ثلاثة مستويات أساسية هي: المستوى (أ)، و المستوى (ب)، والمستوى (ج)، يمكن النظر إليه في الشكل الآتي:

1 Trim, J. L. M. 1978 Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe.



شكل رقم (١٠)

٣-٣ عرض المستويات المرجعية المشتركة

إنّ تأسيس مجموعة نقاط مرجعية عامة لا يُقيّد القطاعات المختلفة ذات الثقافات التربوية المتعددة في اختيارها نظاماً يصف المستويات، والوحدات الخاصة بها، ويرتبه. ومن المتوقع أن تتطور الصياغة الدقيقة للنقاط المرجعية المشتركة، كما تتطور صيغة التوصيفات نفسها، ويكون ذلك بمرور الوقت، وتراكم تجارب الدول الأعضاء، والمؤسسات التربوية ذات الخبرة بقضية التوصيفات.

ومن الأفضل أن يتم عرض النقاط المرجعية المشتركة بطرق مختلفة، وذلك تحقيقاً لعدة أهداف، ومن هذه الأهداف مثلاً تلخيص المستويات المرجعية المقترحة في فقرة شاملة كما هو موضح في الجدول رقم (١). ولا شك أن مثل هذا التصور المجمل، والميسر سيجعل اتصال غير المتخصصين بالنظام سهلاً، وسيزود معلمي اللغة، ومخططي المناهج بنقاط توجيهية مفيدة.



مستخدم اللغة الماهر	ج ٢	<p>يستطيع أن يفهم افتراضاً كل ما يسمعه أو يقرأه بسهولة، كما يمكنه تلخيص المعلومات من المصادر المسموعة والمكتوبة المتعددة، ويستطيع كذلك بناء حجج وجبات في سرد متماسك، كما يمكنه التعبير عن نفسه بصورة تلقائية. ويتميز بالطلاقة والدقة، والتفريق بين ظلال المعاني حتى في المواقف المعقدة.</p>
مستخدم اللغة الحر	ب ٢	<p>يفهم الطلبات والأسئلة، والنصوص الطويلة، ويدرك المعاني الخفية. يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة، وتلقائية، دون كثير بحث عن التغييرات. يستخدم اللغة بمرونة، وفعالية لأغراض اجتماعية، وأكاديمية، ومهنية. يستطيع كتابة نصوص واضحة، ومتناسكة، ومفصلة في موضوعات متشابهة. يظهر تحكما في استخدام الأنماط التركيبية، والموصلات، وأدوات الربط.</p>
مستخدم اللغة المبتدئ	ب ١	<p>يستطيع أن يفهم الأفكار الأساسية في النصوص المركبة في الموضوعات المحسوسة، والموضوعات المجردة، بما في ذلك النقاشات الفنية في مجال تخصصه، كما يستطيع التفاعل بدرجة من الطلاقة، والتلقائية تجعل تعامله مع الناطقين باللغة مريحاً، وغير مجهد للطرفين، يستطيع كتابة نصوص واضحة، ومفصلة في عدد من الموضوعات، كما يستطيع توضيح وجهة نظره في الموضوعات المطروحة، مع بيان مزايا، وعيوب الآراء المختلفة.</p>
مستخدم اللغة المبتدئ	أ ٢	<p>يستطيع أن يفهم النقاط الأساسية لحصيلة المعايير الواضحة في الموضوعات المألوفة التي يواجهها بانتظام في العمل، والمدرسة، وأماكن الترفيه، وما إلى ذلك. يستطيع التعامل مع كل المواقف التي تقابله في السفر، في المناطق الناطقة باللغة. يستطيع كتابة نص ميسر، ومترايط في موضوعات مألوفة، أو موضوعات ذات طابع شخصي. يستطيع وصف التجارب، والأحداث، والأحلام، والأمال، كما يستطيع بإيجاز التعليل، والتوضيح للآراء، والخطط.</p>
مستخدم اللغة المبتدئ	أ ١	<p>يستطيع فهم التعبيرات المألوفة يومياً، واستخدامها، والعبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملحمة. كما يستطيع أن يعرف نفسه، والآخرين، ويستطيع كذلك أن يسأل ويجيب عن الأحوال الشخصية، مثل أين يسكن، والأشخاص الذين يعرفهم، والأشياء التي يمتلكها. كما يمكن أن يتفاعل بيسر إذا تحدث الآخرون ببطء، ووضوح، وكانوا على استعداد للمساعدة.</p>

الجدول رقم ١ المستويات المرجعية المشتركة - المقياس المتدرج العام



من أجل متعلمي اللغة، ومعلميها، ومستخدمي النظام التربوي لبعض أسباب عملية، وعلى أيّ، يكون من الضروري اصطحاب نظرة تفصيلية، وهذه النظرة التفصيلية يمكن أن تعرض في شكل مصفوفة تُظهر الفئات الرئيسية للاستخدام اللغوي في المستويات الستة. فالجدول الثاني يُعدُّ مسوّدة لأداة تعريفية بالتقويم الذاتي قائمة على المستويات الستة، تهدف إلى التعريف بمستويات المتعلمين في المهارات اللغوية الأساسية، وتحدد في أيّ مستوى يمكن أن ينظر الوصفون في قائمة أكثر تفصيلاً مما يُمكن المتعلمين من التصنيف الذاتي.

ولأجل تحقيق أهداف أخرى، يمكن أن تركز على سلسلة من المستويات، ومجموعة معينة من الفئات، وذلك بتحديد مدى المستويات والفئات الواردة، وتقييمها بأهداف خاصة، ومن الممكن إضافة تفاصيل أكثر، مثل أن تُضاف مستويات، وفئات أكثر تحديداً، وتتيح مثل هذه التفاصيل وضع وحدات تُبنى على أن تكون متصلة ببعضها، وعلى علاقة بالإطار الأوروبي المشترك كذلك.

وبالمثل، فبدلاً من تجميع فئات الأنشطة التواصلية، فقد يرغب أحدهم في تقييم الأداء المبني على أساس من جوانب الكفاءة اللغوية التواصلية، والمستنتج منها. وقد تم تصميم المخطط في الجدول رقم (٣) لتقييم الأداء الشفوي، وهو يركز على قضايا نوعية متعددة من استخدام اللغة المنطوقة.

٣-٤ الوصفات الشارحة

تم تلخيص الجداول الثلاثة المستخدمة في تقديم مستويات الإطار المرجعي من بنك الوصفات التوضيحية الذي تم استحداثه، والمصادقة عليه في مشروع بحثي للإطار الأوروبي (الموصوف في الملحق ب). وهذه الصيغ وضعت في مقاييس حسابية متدرجة للمستويات، وذلك بتحليل الطريقة المفسرة في تقييم أعداد كبيرة من المتعلمين. ولتسهيل التشاور فقد تم وضع المقاييس الوصفة بالقرب من فئات المخططات الوصفية في الفصلين الرابع، والخامس، وترجع الوصفات إلى الفئات المتغيرة الثلاث الآتية في المخطط الوصفي.



الأنشطة التواصلية:

تم تقديم ما يُعرف بـ«ما يمكن فعله» بوصفها واصفات للاستقبال، والتواصل، والإنتاج، وقد لا يكون هناك توصيف للفئات الفرعية في كل المستويات، ما دام أن بعض الأنشطة لا يمكن القيام بها إلا بعد الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، في حين أن بعض الأهداف قد تمتنع أن تكون أهدافاً في مستويات عليا.

الاستراتيجيات:

تُقدّم الكلمات الوصفة المعروفة بـ«تستطيع» لبعض الاستراتيجيات الموظفة في أداء الأنشطة التواصلية، ويُنظر إلى الاستراتيجيات بمثابة الرابط المفصلي بين مصادر المتعلم (القدرات)، وتوظيف هذه المصادر (الأنشطة التواصلية). والاستراتيجيات يتم استعراضها وفق المبادئ الآتية: أ- التخطيط الفعلي. ب- موازنة المصادر وتعويض القصور في أثناء التنفيذ. ج- مراقبة النتائج والاضطلاع بالتصويبات. وتم توصيف ذلك في الأقسام التي تناولت استراتيجيات التواصل والإنتاج في الفصل الرابع.

الجدول الثاني: المستويات المرجعية المشتركة- سجل التقييم الذاتي



C2	C1	B2	B1	A2	A1	الفهم الاستماع
ليست لدي أي مشكلة في فهم أي نمط من أنماط اللغة المتطوّقة، سواء أكانت مباشرة، أم مبهوطة، حتى إن كانت بسرعة الناطقين الأصليين للغة، شريطة التعود على طريقة النطق.	أفهم الكلام المطول، حتى إذا لم تكن تراكيبه واضحة، وحتى إذا كانت علاقته ضمنية، وليست قائمة على الإشارات الواضحة. أستطيع كذلك فهم برامج التفاز، وفهم الأفلام دون جهد كبير.	أستطيع فهم الكلام المتواصل والحاضرات، ومتابعة الحجج المعقّدة في الموضوعات المألوفة إلى حد ما. كما أستطيع فهم معظم الأخبار في التفاز، وفهم قضايا الواقع. كما أفهم أكثر الأفلام إذا كانت ناطقة باللهجات القياسية.	أفهم النقاط الأساسية للكلام العادي في القضايا المألوفة المتكررة في العمل، والمدرسة، وأماكن الترفيه، وما إلى ذلك. كما أستطيع أن أفهم كثيراً من برامج الراديو، والتلفاز في قضايا الواقع، أو في الموضوعات الشخصية، أو المهنية وذلك عندما تكون لغة الحديث بسيطة، وواضحة نسبياً.	أستطيع فهم القراءة القصيرة، والسهولة. كما أستطيع التعرف على بعض المعلومات في المواد الميسرة اليومية مثل الإعلانات، والنشرات، وقوائم الطعام، والجداول. كما أستطيع فهم الرسائل الشخصية القصيرة المكتوبة بلغة سهلة.	أستطيع فهم الأسماء، والكلمات المألوفة؛ والجمال السهلة جداً، مثلاً: المكتوبة في اللوحات، وفي الملصقات، أو في النشرات المصورة (الكتالوجات).	أفهم الاستماع
أستطيع أن أقرأ فعلياً كل أشكال الكتابة، بما في ذلك مستخلصات البحوث، والنصوص المعقّدة لغوياً، وكتيبات الأدلة، والمقالات المتخصصة، والأعمال الأدبية.	أفهم النصوص الواقعية والأدبية الطويلة والمعقدة، مقدراً التمايز في الأسلوب. أفهم كذلك المقالات المتخصصة، والتوجيهات الفنية الطويلة، حتى وإن لم تكن في مجال تخصصي.	أستطيع قراءة الموضوعات والتقارير المرتبطة بالمشكلات المعاصرة، والتي يتبنّى فيها الكتاب مواقف، ووجهات نظر متعددة. كما أفهم النشر العربي المعاصر.	أفهم النصوص التي تحتوي بصورة أساسية على اللغة المستعملة يومياً، أو اللغة المتأقفة بالعمل. كما أفهم وصف الأحداث، والمشاعر، والرغبات في الرسائل الشخصية.	أستطيع قراءة النصوص القصيرة، والسهولة. كما أستطيع التعرف على بعض المعلومات في المواد الميسرة اليومية مثل الإعلانات، والنشرات، وقوائم الطعام، والجداول. كما أستطيع فهم الرسائل الشخصية القصيرة المكتوبة بلغة سهلة.	أستطيع فهم الأسماء، والكلمات المألوفة؛ والجمال السهلة جداً، مثلاً: المكتوبة في اللوحات، وفي الملصقات، أو في النشرات المصورة (الكتالوجات).	أفهم القراءة



الكلام	إنتاج الكلام	استطيع التحدث بعبارات وجمل سهلة، وذلك لوصف أين أسكن، ومن أعرف من الناس.	استطيع استخدام مجموعة من العبارات والجمل لوصف أسرتي، والأخوين، والأحوال المعيشية، وخافيتي التعليمية، ووظيفتي الحالية، أو التي انتقلت إليها مؤخراً.	استطيع الربط بين العبارات بطريقة ميسرة، وذلك لوصف التجارب، والأحداث، والأمال، والأحلام والطموحات. كما أستطيع تقليل وشرح الآراء والخطل باختصار. ويمكنني حكاية القصص، وتبني حكايات القصة في الكتب، والأفلام، ووصف ردود قلبي تجاهها.	أستطيع أن أقدم وصفاً، واضحاً ومفصلاً لعدد كبير من الموضوعات التي أهتم إليها. كما أستطيع أن أوضح وجهة نظري في مواضيع الحوار مبيناً مزايا وعيوب الآراء الخيارات المختلفة.	أستطيع تقديم وصف واضح ومفصل عن موضوعات معقدة؛ دامجاً القرعة، ومطوراً لبعض النقاط، مكملاً بخاتمة مناسبة.	أستطيع تقديم وصف أو حجاج واضح، ومنسب بسلامة وبأسلوب مناسب للسباق في تركيب منطقي فقال يساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة.
	الكلام المتداول	أستطيع التفاعل في حدود شريطة أن يكون محدثي مستمداً لتكرار الجمل، أو إعادة صياغتها بسرعة أيضاً، وأن يكون مستمداً كذلك لمساعدتي لصياغة ما أحاول أن أقوله. أستطيع كذلك أن أسأل وأجيب أسئلة محددة في مجالات الاحتياجات الآتية، المحادثات المألوفة.	أستطيع التواصل في المهام المتكررة (الروثينية) السهلة التي تتطلب تبادل معلومات مباشرة، في موضوعات وأنشطة مألوفة. كما أستطيع التعامل بمحدودية في التفاعلات الاجتماعية، مع أنني أحياناً لا أفهم فهماً يجعل المحادثة تستمر من جانبي.	يمكنني التعامل مع معظم الحالات المتوقعة حدوثها في أثناء سفري في المناطق التي يتكلم أهلها اللغة الهدف. كما يمكنني المشاركة في محادثات دون إعداد، وذلك إذا كانت المحادثة في موضوعات مألوفة، أو في موضوعات شخصية مثل الأسرة، والهوايات، والعمل، والسفر، وقضايا الواقع.	أستطيع التناهم بدرجة من الطلاقة، والقوية تجعل التعامل العادي مع المتحدثين الأصليين باللغة ممكناً، وأستطيع كذلك أن أتجاوز بصورة إيجابية المألوفة؛ تأييداً لوجهات نظري.	أستطيع أن أعبر عن نفسي بطلاقة، وعضوية، دون أن أبحث كثيراً عن التعبيرات. أستطيع استخدام اللغة بمرورة وفاعلية، لأغراض اجتماعية ومهنية. أستطيع كذلك صياغة أفكار، وآرائي بدقة. وربط إسهاماتي باقتدار بإسهامات الآخرين.	أستطيع المشاركة في أي محادثة أو مناقشة دون عناء، ولي معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية، والأساليب العامية. أستطيع كذلك أن أعبر عن نفسي بطلاقة، كما أستطيع إيصال الطلال الدقيقة المعاني تماماً. إذا واجهتني مشكلة؛ أستطيع تتبع المسار، وإعادة هيكلة موطن المشكلة سريعاً، مما يصعب على الآخرين التعرف عليها.



أستطيع كتابة بطاقات بريدية قصصية وسهلة، الفهم مثل التهئة بالعطلة، وأستطيع كذلك ملء استمارات البيانات الشخصية، مثل كتابة الاسم، والجنسية، والمعلومات، في استمارة التسجيل في الفندق مثلاً.	أستطيع كتابة رسائل قصيرة وسهلة، وترتبط بقضايا في مجالات الاحتياجات المباشرة، كما أستطيع كتابة رسائل شخصية ميسرة مثل رسائل الشكر.	أستطيع كتابة نص سهل مترابط، في موضوعات مألوقة، أو في موضوعات الاهتمامات الشخصية. كما أستطيع كتابة رسائل شخصية في وصف الخبرات والانطباعات.	أستطيع كتابة نص سهل واضح ومفصل في موضوعات متعددة تتعلق باهتماماتي. كما أستطيع كتابة مقالة أو تقرير، مورداً المعلومات والتبريرات التي تؤيد وجهات النظر المختلفة، أو تخالفها. كما أستطيع كتابة الرسائل التي تظهر الأهمية الشخصية للأحداث والتجارب.	أستطيع التعبير عن نفسي في نص واضح، ومنظم، معرباً عن وجهات النظر في شيء من الإسهاب. كما أستطيع أن أكتب عن موضوعات معقدة في الرسائل، والفتايات، أو التقارير، موضحاً ما أعتبره مهماً وبارزاً. كما أستطيع اختيار الأسلوب المناسب للقاء.	أستطيع أن أكتب نصاً واضحاً، ومنسباً، بسلاسة في أسلوب مناسب. كما أستطيع كتابة رسائل وتقارير أو مقالات معقدة، التي تعرض قضية بتركيبة منطقية وفعالة تُساعد المتلقي على ملاحظة وتذكر النقاط المهمة. وأستطيع كذلك أن أكتب تلخيصات ومراجعات للأعمال الأدبية والمهنية.
--	--	---	--	---	---



الجدول الثالث: المستويات المرجعية المشتركة - الاعتبارات النوعية في استخدام اللغة المنطوقة

الامتداد	التفاعل	الطلاقة	الدقة	المدى
يستطيع إنشاء خطاب متسق، ومتناسك، مستقيداً من الأنماط التنظيمية المتعددة، ومجموعة الروابط الكثيرة، وأدوات الربط الأخرى.	يستطيع أن يتفاعل بسهولة، واقتدار، مستخدماً إشارات غير اللطيفة، والتعظيم، دون غناء يظهر. يستطيع كذلك أن يدمج إسهامه في الحديث التبادلي بصورة طبيعية في تبادل الآراء، والإحالات، والإيماءات، وما إلى ذلك.	يستطيع أن يتفاعل بسهولة، واقتدار، مستخدماً إشارات غير اللطيفة، والتعظيم، دون غناء يظهر. يستطيع كذلك أن يدمج إسهامه في الحديث التبادلي بصورة طبيعية في تبادل الآراء، والإحالات، والإيماءات، وما إلى ذلك.	يحفظ يتحكم متسق للقواعد النحوية للغة صعبة التراكيب، حتى إن كان مشغولاً بأشياء أخرى مثل الخطط المستقبلية، ومراقبة الآخرين (ردود الأفعال).	يُظهر مرونة كبيرة في إعادة صياغة الأفكار في مختلف الأنماط اللسانية، لإيصال ظلال المعاني الدقيقة على وجه التعديد، بغرض التأكيد، والتعظيم، وإزالة الإبهام... أيضاً لديه معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية، والأساليب العامة.
يستطيع إنشاء حديث واضح، متسق، ومسبوك، مظهرًا مقدرة باستخدام الأنماط التنظيمية، والصلات، وأدوات الربط.	يستطيع اختيار عبارة مناسبة من عبارات توظيف الخطاب المتاحة ليستهل بها حديثه لجذب الجمهور، أو للإبقاء عليه، ولربط مشاركته باقتدار بمشاركات المتحدثين الآخرين..	يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية، ودون غناء تقريبا، فقط، الموضوعات الدفنية الصعبة هي التي يمكن أن تُعقّد التدفق الطبيعي للسلس للغة.	يحفظ بمعرفة متسقة في الدقة النحوية وبصورة متسقة. الأخطاء عنده نادرة؛ يصعب الوقوع عليها، ودائماً تصحح عند حدوثها.	لديه معرفة جيدة لنطاق واسع من اللغة، يسمح له باختيار صيغ تُعبّر عن نفسه بوضوح في أسلوب مناسب، ومدى واسع في موضوعات عامة، وأكاديمية، ومهنية، وترفيهية، دون تردد في ما يريد أن يعبر عنه.
يستطيع استخدام عدد محدود من أدوات الربط، وذلك لربط كلامه بوضوح، واتساق بموضوع الخطاب، بالرغم من أن هناك بعض التفردات في المشاركات الطويلة أحياناً.	يستطيع أن يبدأ محادثة، ويأخذ دوره في الحديث في الوقت المناسب، كما يستطيع أن ينهي المحادثة عندما يريد، ولكنه لا يفعل ذلك بصورة لافتة دأئماً. يُساعد على استمرار الحوار بنبات مهوود مؤكداً فهمه، وداعياً الآخرين للحوار، وما إلى ذلك.	يستطيع أن يتحدث بطلاقة باللغة بتفهم مقبول إلى حد ما، ولكنه قد يتردد أحياناً باحثاً عن الأنماط والتعبيرات، فتلاحظ أن هناك وفقات طويلة متعددة.	يُظهر مقدرة عالية نوعاً ما في التحكم في القواعد النحوية. لا يرتكب أخطاءً تُعيق الفهم، وبمقدوره تصحيح معظم الأخطاء التي يرتكبها.	لديه قدر كافٍ من الرصيد اللغوي يمكنه من التوصيف الواضح، والتعبير عن وجهات النظر في معظم الموضوعات العامة، دون كثير بحث عن المفردات العامة، مستخدماً بعض أنماط الجمل المركبة في التعبير.



١٠ ب	له رصيد لغوي كافٍ للتعبير عما يريد، وإثراء في المفردات للتعبير عن نفسه مع بعض التردد، والإثبات في موضوعات مثل الأسرة، الهوايات والريجات، والعمل، والسفر، والأحداث المعاصرة..		يستخدم الذخيرة اللغوية بدقة، ومعقولة خاصة الصيغ المتكررة، والأنماط المرتبطة بالواقف المتوقعة..	يستطيع الاستمرار في الحديث بصورة معقولة، مع أنه يتوقف لإصلاح المفردات والقواعد التحوية بشكل ملحوظ خاصة عندما يواصل في الحديث الطويل في الموضوعات الحرة.	يستطيع أن يبدأ محادثة قصيرة، وجهاً لوجه، ويمكنه الاستمرار فيها وإنهائها إذا كانت في موضوعات مألوقة أو في الاهتمامات الشخصية، كما يستطيع إعادة الجزء الأخير من كلام محدثه لتأكيد التفاهم المتبادل.	يستطيع الربط بين مجموعة عناصر قصيرة، ومتصلة لتكوين نقاط خطية متتابعة، ومتصلة.
١١	يستطيع استخدام أنماط الجمل الأساسية مع العبارات المحفوظة، ومجموعة من المفردات القليلة، كما يستطيع أن يصنع معلومات محددة في مواقف الحياة اليومية العادية، لأجل التواصل.	يمكنه استخدام بعض التراكيب السهلة بشكل صحيح، لكنه لا يزال يرتكب بعض الأخطاء الأساسية بصورة منتظمة.	يستطيع أن يوصل قصده في الأقوال القصيرة، على ما يعتبره من وقفات، وبدايات خاطئة، فأعادة الصياغة أمر ملاحظ.	يستطيع التحكم في التعبيرات القصيرة، المفردة، قبل توظيفها في الجمل، مع كثير من التوقف للبحث عن السياقات، ونطق الكلمات التي لم يتعود عليها.	يستطيع أن يسأل عن التفاصيل الشخصية، وأن يجيب كذلك، كما يستطيع أن يتواصل بطريقة مبسطة، ولكن تواصله يعتمد بصورة أساسية على التكرار، وإعادة الصياغة، وإصلاح الكلام.	يستطيع أن يربط بين الكلمات، أو بين مجموعة من الكلمات بأدوات الربط الخطية الأساسية مثل الواو، ونعم..
١٢	يستطيع استخدام أنماط الجمل الأساسية مع العبارات المحفوظة، ومجموعة من المفردات القليلة، كما يستطيع أن يصنع معلومات محددة في مواقف الحياة اليومية العادية، لأجل التواصل.	يمكنه استخدام بعض التراكيب السهلة بشكل صحيح، لكنه لا يزال يرتكب بعض الأخطاء الأساسية بصورة منتظمة.	يستطيع أن يوصل قصده في الأقوال القصيرة، على ما يعتبره من وقفات، وبدايات خاطئة، فأعادة الصياغة أمر ملاحظ.	يستطيع التحكم في التعبيرات القصيرة، المفردة، قبل توظيفها في الجمل، مع كثير من التوقف للبحث عن السياقات، ونطق الكلمات التي لم يتعود عليها.	يستطيع أن يسأل عن التفاصيل الشخصية، وأن يجيب كذلك، كما يستطيع أن يتواصل بطريقة مبسطة، ولكن تواصله يعتمد بصورة أساسية على التكرار، وإعادة الصياغة، وإصلاح الكلام.	يستطيع أن يربط بين مجموعة من الكلمات بأدوات الربط السهلة مثل الواو، ولكن، وكيف.



كفاءة اللغة التواصلية

تم تقديم الوصفات (الكلمات الشارحة) المتدرجة لاعتبارات القدرات اللسانية، والكفاءات، ولأجل كفاءة اللغة الاجتماعية، وهناك جوانب معينة من الكفاءة قد لا تكون سهلة التعريف في كل المستويات، وتم إظهار المعاني في مواطن توضح الفروق.

والكلمات الوصفة يجب أن تظل كلية حتى تتيح نظرة عامة يتم فيها عرض القوائم التفصيلية للوظائف اللغوية الدقيقة، والأنماط النحوية، والمفردات لخصائص اللغة المحددة. (مستوى العتبة ١٩٩٠م، على سبيل المثال). وتحليل الوظائف، والمفاهيم، والقواعد، والمفردات يُعدُّ ضرورياً لأداء المهام التواصلية التي تم وصفها في المقياس المتدرج والتي يمكن أن تكون جزءاً من عملية تطوير مجموعة جديدة لخصائص اللغة. ويمكن إدراج المهارات العامة التي تنطوي على وحدات تدريسية مثل معرفة العالم، والمهارات المعرفية في نماذج متشابهة.

ووضعت الوصفات (الكلمات الشارحة) مجاورة للنص في الفصلين الرابع، والخامس بناء على الآتي:

● تمت صياغتها وفقاً لخبرة كثير من الهيئات الناشطة في مجال تحديد مستويات المهارات.

● تم استحداثها ترادفياً مع تطوير النموذج المُقدّم في الفصلين الرابع، والخامس من خلال التفاعل بين: أ- العمل النظري لمجموعة التأليف. ب- تحليل مقياس المهارة المتوفرة. ج- المشاغل التطبيقية (ورش العمل) مع المعلمين. وبينما لا نجد شمولاً لكل الفئات التي تم عرضها في الفصلين الرابع والخامس، نجد أن هناك إشارة لإمكانية ظهور مجموعة من الوصفات التي يمكن أن تكون شاملة.

● تمت ملاءمتها في مجموعة المستويات المرجعية المشتركة، وهي مستوى الانطلاقة، ومستوى الأساس، أو ما قبل البداية، ومستوى العتبة أو الأساس، ومستوى التحكم الأولي، ومستوى الكفاءة العملية الفاعلة، ومستوى الإتقان.

● لبت الوصفات المعايير الموضحة في الملحق (أ) من أجل صياغة واصفات فاعلة،

بحيث تكون مختصرة، وواضحة، وشفافة؛ تصف شيئاً محدداً، لها استقلالية، ولا تعتمد على صياغة الوصفات الأخرى في تفسيرها.

● اتضحت شفافيتها، وفائدتها، وارتباطها بمجموعة من المعلمين غير الناطقين باللغة، والناطقين بها من قطاعات تعليمية مختلفة، وخلفيات مختلفة فيما يتعلق بالتدريب اللغوي، والخبرات التدريسية. ويبدو أن المعلمين قد فهموا هذه الوصفات، وتم صقلها في ورشات عمل ناقشوا فيها آلاف الأمثلة من المجمع المبدئي للأسئلة.

● هذه الوصفات مرتبطة بتحصيل المتعلّم الحقيقي في المرحلة الثانوية الأولية والعليا، وفي التعليم المهني، وتعليم الكبار، وبالتالي يمكن أن تمثل أهدافاً واقعية.

● تمت مقايسة موضوعية- مع بعض الاستثناءات- بالمقياس المشترك، وهذا يعني أن الغالبية العظمى من الوصفات في المقياس بُنيت بهدف تقييم التحصيل عند المتعلمين، وليس على أساس رأي المؤلفين فقط.

● تم توفير بنك من العبارات المعيارية يختص بالاستمرارية في كفاءة اللغة الأجنبية، ويمكن استغلال هذه العبارات في تقييم المعيارية المرجعية بمرونة، كما يمكن ملائمتها مع الأنظمة المحلية القائمة، وتأكيدا بالخبرة المحلية كذلك، ومن ثم استخدامها لتطوير مجموعة أهداف جديدة.

وبالرغم من أن مجموعة الوصفات عموماً لا تُعدُّ شاملة، وتم وضعها في مقياس متدرج (وهو متعدد اللغات، ومتعدد القطاعات) وفي سياق واحد لتعلم اللغة الأجنبية، وفقاً للإعدادات الآتية:

● المرونة: فمجموعة الوصفات نفسها يمكن أن تُنظم في مجموعة عريضة من "المستويات التقليدية"، التي تم تعريفها في ندوة (رشلكون Rüşlikon)، واستخدمها مشروع المفوضية الأوروبية (ديالانق DIALANG)، (أنظر الملحق ج) كما استخدمتها كذلك رابطة مختبري اللغة في أوروبا، (انظر الملحق د). كما يمكن تقديمها بوصفها مستويات تربوية محصورة المجالات.

● التماسك: وتُعدُّ الوصفات متماسكة انطلاقاً من النظر إلى المحتوى، فهناك عناصر متشابهة، أو متطابقة تنطوي عليها الوصفات برهنت أن لها قيماً قياسية متماثلة للغاية. وتؤكد هذه القيم المعيارية ولدرجة كبيرة رغبة مؤلفي مقاييس



الكفاءة اللغوية في استخدامها بوصفها مصدراً، من مصادر التعلم. وتظهر هذه الواصفات مُتسقة مع محتوى مواصفات المجلس الأوروبي، وكذلك مع المستويات المقترحة من رابطة مختبري اللغة في أوروبا، ومشروع المفوضية الأوروبية.

٣-٥ المرونة في المقاربة المتنشعبة

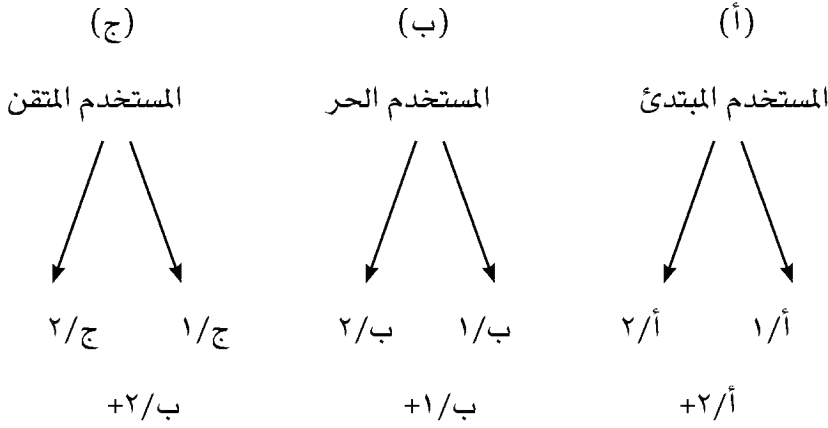
يُعدُّ المستوى الأول-أ (الانطلاقة) أغلب الظن هو أقل المستويات في توليد المهارة اللغوية التي يمكن تعريفها. وهناك مدى لمهام محددة قبل الوصول إلى هذه المرحلة يؤديها المتعلمون بفاعلية، مستخدمين نطاقاً محدداً من اللغة له علاقة بحاجات المتعلمين، واهتماماتهم. وكانت دراسة المجلس السويسري الوطني للعلوم ال-٥-١٩٩٤م التي ابتكرت الواصفات، ووضعت مقاييسها المتدرجة؛ كانت قد حددت مجموعة لاستخدام اللغة، وقصرتها على أداء مهام معزولة، يمكن افتراضها في تعريف المستوى الأول (أ). وقد يكون من المناسب في بعض السياقات المحددة الإسهاب في توضيح هذه «النقاط المهمة»، خاصة مع المتعلمين الصغار على سبيل المثال. وترتبط الواصفات التالية بمهام مُيسرة وعامة، وقد تم إدراجها تحت المستوى الأول (أ)، ولكنها يمكن أن تكون أهدافاً مفيدة للمبتدئين، وهي:

- يمكنه شراء بعض الأشياء المحددة، حيث تدعم الإيماءات والإشارة العبارات.
- يستطيع أن يسأل عن اليوم، والوقت، والتاريخ، ويجب عن ذلك.
- يستطيع استخدام عبارات التحية الأساسية.
- يستطيع أن يقول نعم، ولا، واسمح لي، ومن فضلك، وشكراً، وآسف.
- بإمكانه ملء الاستمارات السهلة التي تحتوي على المعلومات الشخصية؛ الاسم، والعنوان، والجنسية، والحالة الاجتماعية.
- يستطيع أن يكتب بطاقة بريدية قصيرة، وسهلة.

وتتعلق الواصفات السابقة بمهام واقعية ذات طابع سياحي. وفي سياق التعلّم المدرسي نستطيع أن نتصور قائمة منفصلة من ”المهام التربوية“، بما في ذلك موضوعات التلاعب باللغة خاصة في المدارس الابتدائية.



ثانياً: توصي النتائج التجريبية السويسرية بمقياس من تسعة مستويات مترابطة، ومتساوية في الحجم إلى حد ما، كما موضح في الشكل رقم ٢. وهذا المقياس له خطوات بين مستوى الأساس (أ) ٢، ومستوى البداية (ب) ١، وبين مستوى البداية (ب) ١، ومستوى التحكم الأولي (ب) ٢، وبين مستوى التحكم الأولي (ب) ٢، ومستوى الكفاءة العملية الفاعلة (ج) ١. ووجود مثل هذه المستويات المتقاربة قد يكون مفيداً في السياقات التعليمية مع بقاء ارتباطها بمستويات أكبر معروفة في سياقات البحث.



الشكل رقم ٢

ويتم التمييز في الواصفات التوضيحية بين المستويات المعيارية (أ ٢، و ١، و ٢، مثلاً)، وبين المستويات الزائدة (أ ٢ أو ٢، ٢)، وتتميز المستويات السابقة عن المستويات اللاحقة بالخط الأفقي، كما في المثال التالي لكل فهم المسموع بصورة عامة.

يستطيع أن يفهم فهماً كافياً يمكنه من الاستجابة للحاجات المحسوسة شريطة أن يكون الكلام واضحاً، وأن تكون طريقة النطق بطيئة.	٢أ
يستطيع فهم العبارات، والتعبيرات المرتبطة بالمجالات الأكثر أولوية مثل المعلومات الشخصية، والتسوق، والمواقع الجغرافية، والعمل، على أن يكون الكلام واضحاً، والنطق بطيئاً.	

الجدول رقم (٤) - المستويات أ ١، ٢، ٢أ، ٢ (+٢أ) فهم المسموع

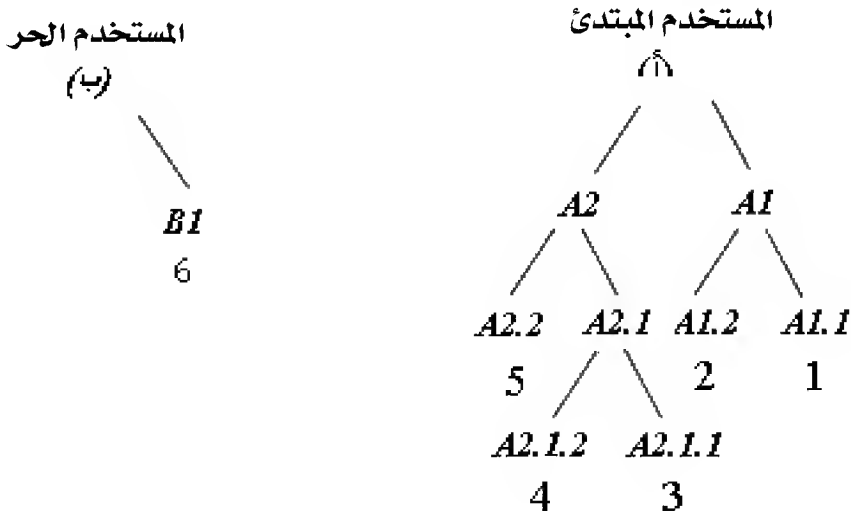
ليس لوضع نقاط فاصلة بين المستويات إجراءات موضوعية، فبعض المعاهد تفضل المستويات العريضة، بينما تفضل معاهد أخرى المستويات الضيقة.



وميزة الطريقة المتشعبة هي أن مجموعة المستويات العامة، والواصفات يمكن أن تنتهي إلى مستويات محلية عملية، عبر مستخدمين مختلفين، وفي نقاط مختلفة لتناسب الحاجات المحلية، وترتبط في نفس الوقت بالنظام العام. ويتيح التقييم فرصة مزيد من التقسيمات الفرعية، دون التفريط في الرجوع إلى الأهداف الأساسية المرسومة. وتستطيع المعاهد بهذا التخطيط المتشعب المرن تطوير الفروع المتعلقة بها، والملائمة لدرجة الإتقان حتى تتوافق مع المستويات المستخدمة في أنظمتهم من حيث ارتباطها بالإطار المشترك.

المثال الأول:

في نظام المدارس الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية الإعدادية على سبيل المثال، أو في نظام تعليم الكبار في الفصول المسائية، يكون من الضروري مراعاة التقدم الواضح في المستويات الدنيا، كما يمكننا بناء «النظام الأساسي للغة» لتفريع مجموعة من ستة مستويات مع الاختلافات الدقيقة في المستوى أ (٢) حيث نجد مجموعة كبيرة من الطلاب في هذا المستوى.

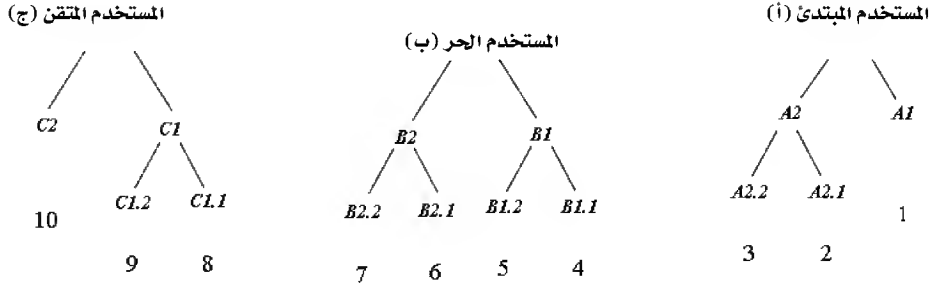


شكل رقم (٢)



المثال الثاني:

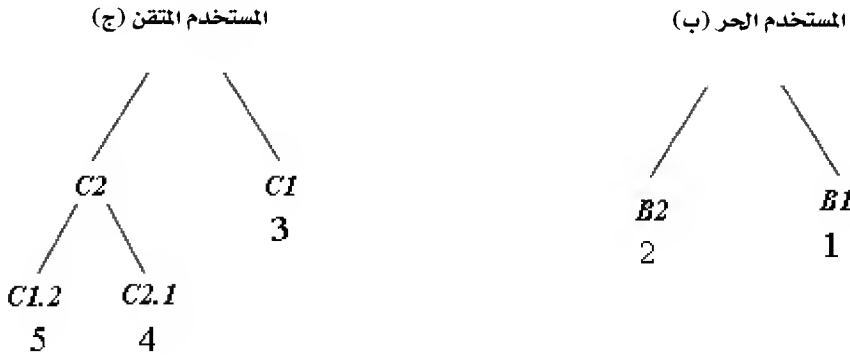
في بيئة لتعلّم اللغة في المنطقة الناطقة بها، قد نميل إلى تطوير فرع مستقل، وذلك بإضافة طبقة إتقان أخرى، عن طريق تفريع المستويات في منتصف المقياس.



شكل رقم (٤)

المثال الثالث:

وضع أطر لتشجيع مهارات اللغة في المستويات العليا للحاجات المهنية من المحتمل أن يطور «فرع الاستخدام المتقن للغة».



شكل رقم (٥)



٣-٦ ترابط المحتوى في المستويات المرجعية المشتركة:

يُعدُّ تحليل الوظائف اللغوية، وقواعد النحو، والمفردات، والأفكار ضرورياً لأداء المهام التواصلية الموصوفة في المقاييس المتدرجة، التي يمكن أن تكون جزءاً مهماً في عملية تطوير مجموعات جديدة لمواصفات اللغة.

● المستوى أ (١) الانطلاقة: ويُعدُّ أدنى المستويات في إنتاج اللغة المستخدمة، وهو النقطة التي يستطيع فيها المتعلم أن يتواصل بصورة محددة، ويسأل أسئلة سهلة عن نفسه، ويجيب عنها؛ ويسأل أين يسكن، وعن الناس الذين يعرفهم، والأشياء التي يمتلكونها. كما يمكنه التصريح بأقوال مُيسرة، والاستجابة لطلبات في مجالات الاحتياج المباشر، أو في الموضوعات المألوفة، بدلاً من الاعتماد فقط على التمرين على عبارات محدودة، أو على ذخيرة مفردات منظمة لعبارات في مواقف محددة.

● المستوى أ (٢): ويبدو أن هذا المستوى يعكس مواصفات المستوى المشار إليه ب (مستوى الأساس)، فمعظم الواصفات في هذا المستوى تنص على وجود وظائف اجتماعية مثل استخدام عبارات الأدب اليومية القصيرة، في الترحيب، والمخاطبة، وتحية الآخرين، والسؤال عن أفعالهم، وعن تفاعلهم مع الأخبار، والتحكم في التغييرات الاجتماعية القصيرة، وأوقات الفراغ، والسؤال عما ما يفعله الناس في العمل، وفي أوقات الفراغ، والجواب عن ذلك، وتقديم دعوات، والاستجابة لها، ومناقشة ما يجب القيام به، ومناقشة الذهاب إلى مكان ما، والترتيب لذلك، كما يمكنه قبول العروض، ورفضها. ونجد هنا أيضاً واصفات (توصيفات) للتفاعل اللغوي أثناء السفر، والإقامة في الخارج، وهي نسخة مختصرة، وميسرة من مجموعة مواصفات التعاملات الكاملة الموجودة في مستوى "العتبة" المخصصة للراشدين المقيمين في الخارج، فيستطيع المتعلم مثلاً القيام بمعاملات محددة في محلات البيع، ومكتب البريد، والبنوك، وكذلك الحصول على معلومات محددة عن السفر، كما يستطيع استخدام المواصلات العامة؛ الحافلات، والقطارات، وسيارات الأجرة، وكذلك السؤال عن المعلومات الأساسية، ومعرفة الاتجاهات، والسؤال عنها، والقدرة على شراء التذكر، والسؤال عن السلع، والخدمات اليومية وتوفيرها.

● أمّا الحزمة التالية فتتمثل الأداء القوي من مستوى الأساس أو ما قبل البداية (أ ٢+). والملاحظ هنا هو كثرة المشاركة الفاعلة في المحادثات، مع وجود بعض المساعدات،



وعدد من القيود، فيستطيع المتعلّم على سبيل المثال أن يبدأ الحوار المحدد، ويحافظ عليه، ويفهم فهمًا كافيًا لإدارة التغييرات المتكررة المحدودة دون تكلف، يفهم ويتبادل الأفكار، والمعلومات في الموضوعات المألوفة في مواقف الحياة اليومية المتوقعة شريطة أن يساعده المتحاور الآخر عند الضرورة. ويستطيع التواصل بنجاح في الموضوعات الأساسية ما دام أنه يستطيع أن يطلب المساعدة في التعبير عما يريد، كما يستطيع التعامل مع مواقف الحياة اليومية بمحتوياتها المتوقعة مع أنه دائمًا ما يُعدّل في الرسالة، ويبحث عن الكلمات، ويستطيع كذلك التواصل بمعقولية في المواقف المنظمة ما دام أنه يجد من يُساعده. أمّا المشاركة في المناقشات المفتوحة فتعتبر إلى حد ما مقيدة، بالإضافة إلى القدرة على التعبير الذاتي (المونولوج)، مثل أن يُعبر عن شعوره بعبارات مُبسّرة، وأن يصف جوانب الحياة المحيطة به وصفًا متسعا مثل: الناس، والأماكن، والعمل، أو خبرة الدراسة، وأن يصف النشاطات السابقة، والتجارب الشخصية، وأن يصف كذلك العادات، والأعمال المتكررة، والخطط والترتيبات، وأن يعبر عن ما يجب، وما لا يجب، وأن يصف الأحداث والأنشطة وصفًا أساسيًا مختصرًا، وأن يصف الحيوانات الأليفة، والممتلكات، وأن يستخدم لغة وصفية سهلة ليوجز حديثًا عن الأشياء والممتلكات، ويقارن بينها.

● يعكس المستوى (ب) ١ مواصفات مستوى العتبة (البداية) الخاص بزوار البلاد الأجنبية، ويتم التصنيف غالباً بناءً على ميزتين اثنتين هما: الأولى هي القدرة على الاستمرار في التواصل اللغوي، والتعبير عن ما يريد المتعلم في إطار السياق، فعلى سبيل المثال يستطيع المتعلم أن يتبع عادةً النقاط الأساسية للحوار المتداول حوله على أن يكون الكلام واضح النطق، وفي لهجة قياسية، كما يستطيع الإدلاء بوجهة نظره الشخصية، ورأيه في المناقشات غير الرسمية مع الأصدقاء، وطلب وجهات نظر الآخرين، وآرائهم، كما يستطيع أن يعبر عن النقطة الرئيسية التي يريد أن يجعلها مفهومة، كما يستطيع بمرونة أن يستغل مجموعة كبيرة من الوسائل اللغوية المتاحة ليُعبر عن كثير مما يريد، بغرض الاستمرار في المحادثة، أو الحوار، ولكن أحياناً يجد المتابعة صعبة، عندما يحاول أن يقول تحديداً ما يريد، كما يستطيع مواصلة الحديث المفهوم، مع أنه توقفه لضبط النحو، واختيار المفردات، وإصلاحهما واضح وملاحظ، خاصة عندما يتحدث الآخرون بصورة حرة، ولمدة طويلة. أمّا السمة الثانية فهي قدرة المتعلم على التكيف بمرونة مع مشكلات اللغة في الحياة اليومية، فعلى سبيل المثال التعامل مع المواقف الأقل تكراراً في وسائل المواصلات العامة، والتعامل مع المواقف



التي تظهر عند الشروع في ترتيبات السفر عن طريق وكالة، أو مشكلات الشروع في السفر حقيقة. ويمكنه المشاركة في محادثة في موضوعات عادية من غير إعداد مسبق، كما يمكنه تقديم شكوى، أو المبادرة في المقابلات، والاستشارات بالحديث في موضوع جديد، ولكنه يعتمد اعتماداً كبيراً على من يجري له المقابلة في التواصل، كما يستطيع أن يطلب من محدثه أن يوضح، أو أن يسهب في ما قاله.

● يبدو أن الحزمة اللاحقة تمثل الصورة القوية لمستوى العتبة (ب+)، وتبقى في هذا المستوى السمتان السابقتان مع إضافة عدد من الوصفات التي تركز على جودة تبادل المعلومات، فعلى سبيل المثال يستطيع المتعلم أن يُدَوِّن رسائل التواصل الاستفسارية، كما يستطيع أن يتحدث عن مشكلة، كما يستطيع تقديم المعلومات المؤكدة المطلوبة في المقابلات، والاستشارات مثل وصف أعراض المرض للطبيب، ولكنه لا يفعل ذلك بإتقان كامل. كما يستطيع أن يشرح سبب مشكلة ما، كما يمكنه أن يلخص القصص القصيرة، والمقالات، والأحاديث، والمقابلات، والمستندات الوثائقية، ويُبدي رأيه في ذلك، كما يستطيع أن يجيب عن أسئلة إضافية في التفاصيل، كما يمكنه إجراء مقابلات سبق الإعداد لها وفحص المعلومات وتأكيداتها، مع أنه قد يطلب أحياناً إعادة العبارة إذا كانت استجابة محدثة سريعة أو متوسعة، ويستطيع أن يصف عمل الأشياء، وتقديم تعليمات مفصلة عن ذلك، كما يمكنه تبادل معلومات واقعية؛ متراكمة في مسائل مألوفة ومتكررة، وغير متكررة كذلك في مجال تخصصه بثقة لا بأس بها.

● يُمثل هذا المستوى (ب) ٢ مستوى جديداً أعلى بكثير من مستوى العتبة (ب) ١، كما أن مستوى الأساس (Waystage) (أ) ٢ تحته، ويهدف هذا المستوى لعكس مواصفات مستوى التحكم الأولي (Vantage). واستعارة عبارة التحكم الأولي للغة (Vantage) جاءت لتوضيح أن المتعلم الذي تقدّم في تعلّم اللغة تقدّماً بطيئاً ولكن بانتظام؛ مجتازاً المرحلة الوسطى، يدرك أنه قد وصل إلى مستوى مختلف، كما يجد نفسه قد اكتسب نظرة جديدة للأشياء. ويبدو أن هذا التصور موجود في الوصفات المتدرجة الخاصة بهذا المستوى، إلا أن هذه الوصفات تعكس محتوى مختلفاً حتى الآن، فهناك تركيز على الحوارات الفاعلة في نهاية هذا المستوى على سبيل المثال، فالمتعلم يعتدُّ بأرائه ويؤيدها في المناقشات العامة، وذلك بتقديم التوضيحات اللازمة والحجج والتعليقات، ويستطيع كذلك توضيح وجهة نظره في الموضوعات المحلية ذاكراً مزايا وأضرار الخيارات المختلفة، كما يستطيع أن يبني سلسلة من الحجج المنطقية

بتطوير حججاً وأسباباً مؤيدة لوجهة نظر معينة، وأخرى معارضة لها، كما يستطيع أن يشرح مشكلة ويوضحها مما يضطر مفاوضه للتنازل عن وجهة نظره، كما يمكنه التخمين عن المسببات، والنتائج، والمواقف الافتراضية، كما يمكنه القيام بدور فاعل في المناقشات غير الرسمية ذات السياقات المألوفة، كما يستطيع التعليق، وطرح وجهات النظر بصورة واضحة، ويمكنه تقويم المقترحات البديلة، ووضع الفرضيات والاستجابة لها. والأمر الآخر هو أن متابعة هذا المستوى بصورة جيدة تقتضي التركيز على أمرين جديدين، الأول أن يكون المتعلم قادراً على التفاعل الاجتماعي بصورة أكبر مما يتوقع مثل المخاطبة بصورة طبيعية وبطلاقة وفاعلية، وأن يكون قادراً كذلك على فهم ما يُقال بالتفصيل إذا كانت اللغة المتحدثة قياسية حتى إن كان الحديث في بيئة صاخبة، كما يستطيع أن يبدأ المحادثة ويأخذ دوره في الحديث في الوقت المناسب، وينهي المحادثة في الوقت الذي يريده؛ بالرغم من أنه لا يفعل ذلك بذوق عال، كما يستطيع استخدام عبارات الرصيد اللغوي المحفوظة مثل أن يقول هذا سؤال إجابته صعبة لكي يكسب بعض الوقت، ويحتفظ بفرصته للإجابة عن السؤال، ويمكنه كذلك التواصل بدرجة من الطلاقة والتلقائية مما يجعل التواصل العادي مع متحدثي اللغة الأصليين مناسباً دون توتر في طريف المحادثة. يستطيع التكيف مع التغيرات التي تحدث عادة في المناقشات مثل اتجاه الحديث، وأساليبه، وتأكيداته. ويستطيع كذلك الإبقاء على التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين دون إضحاكهم أو إزعاجهم أو أن يتصرفوا بغير ما يتصرفون به مع متحدثي اللغة الأصليين. والتركيز الثاني الجديد هو الدرجة الجديدة للوعي اللغوي ويشمل ذلك القدرة على تصحيح الأخطاء إذا أدت إلى الغموض وسوء الفهم، القدرة على ملاحظة الأخطاء الشائعة، ومراقبة الأحاديث بوعي لرصد هذه الأخطاء. القدرة على تصحيح الزلات والأخطاء إذا تنبه لها، وكذلك القدرة على التخطيط للخطاب (الكلام) ووسائل توصيله، مع وضع التأثير على المتلقين في الاعتبار. وفي الجملة يبدو أن هذا المستوى يمثل مستوى عتبة جديد ينبغي على متعلم اللغة اجتيازه.

● يكون تركيز الأداء في المستوى التالي- الذي يمثل الصورة القوية لمستوى التحكم الأولي (ب+٢)- على الجدل والخطاب الاجتماعي المؤثر، وعلى الوعي باللغة الذي ظهر في مستوى التحكم الأولي في اللغة (ب٢)، ويمكن تفسير التركيز على المحادثة والخطاب الاجتماعي بأنه تركيز على مهارات للخطاب من نوع جديد. وتظهر هذه الدرجة الجديدة من الكفاءة الخطابية في القدرة على إدارة التخاطب (استراتيجيات التعاون



المشترك)؛ مثل قدرة المتعلم على التعليق ومتابعة الأقوال ومعرفة استنتاج الآخرين مما يُساعد على تطوير المناقشة، وكذلك في مهارته على ربط مشاركته بمشاركات الآخرين. ويظهر ذلك أيضاً في ما يتعلق بالاتساق والترابط مثل القدرة على استخدام عدد محدود من الأدوات؛ لربط الجمل بوضوح وسلاسة في سياق خطاب متصل، وكذلك القدرة على استخدام كلمات ربط متعددة لتوضيح ترابط الأفكار في أقواله، كما يستطيع استعراض محادثة بمنهجية مع التركيز على إبراز النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة ذات الصلة بشكل مناسب. وأخيراً فهناك تركيز على عناصر التفاوض في هذا المستوى، مثل قدرة المتعلم على شرح حالة تعويض، والقدرة على استخدام لغة الإقناع واللغة الحجاجية الميسرة للحصول على طلب التعويض، وكذلك التصريح بحدود التنازلات في التعويض.

● **المستوى (ج ١)**، وتم تسمية هذا المستوى بمستوى الكفاءة العملية الفاعلة، وما يبدو مميزاً لهذا المستوى هو احتوائه على مدى عريض من أساليب اللغة التي تتيح الطلاقة، وتلقائية التواصل وهو ما توضحه الأمثلة الآتية: يستطيع المتعلم أن يعبر عن نفسه بطلاقة، وتلقائية دون جهد يُذكر، يمتلك المتعلم ذخيرة معجمية واسعة تمكن من اجتياز الثغرات بسهولة مع الإسهاب في الحديث، ويُعدُّ البحث عن التعبيرات و استخدام استراتيجيات تجنب الأخطاء قليل الحدوث، وقد لا يقع إلا في موضوعات المفاهيم النظرية الصعبة مما قد يؤثر على التدفق الطبيعي للسلس للغة. وتبقى المهارات الخطابية التي ميزت المستوى السابق واضحة في هذا المستوى (ج ١)، مع التأكيد على مزيد من الطلاقة، فيمكن للمتعلم على سبيل المثال اختيار عبارات من الثروة الفصيحة الموظفة في الخطاب ليستهل بها حديثه ويؤثر على الجمهور، أو ليكسب الوقت ويحتفظ بالعباراة أثناء تفكيره. يمكنه كذلك التحدث بصورة واضحة وسلسة وبكلام حسن النظم، مظهراً تحكماً في استخدام أنماط تنظيم الكلام، وأساليب الربط وسبك الحديث، وترابطه.

● **وبينما نجد أن المستوى (ج ٢) أصطلح على وصفه بمستوى (الإتقان)**، إلا أن الكفاءة المقصودة هنا ليست كفاءة المتحدث الأصلي باللغة، ولا كفاءة القريب من المتحدث الأصلي، وإنما المقصود بها تمييز درجة الدقة اللغوية، ومناسبة اللغة المستخدمة في المواقف، وانسيابية اللغة التي عادة ما تظهر في حديث متعلم اللغة الناجح. والصفات المعيارية في هذا المستوى تشمل ما يأتي: القدرة على إيصال المعاني الهامشية الدقيقة



بإحكام، وذلك باستخدام عدد من الأدوات المتغيرة بشيء من الإتقان، وأن يكون للمتعلم معرفة جيدة بالعبارات الاصطلاحية واللغة الدارجة مع إدراك لمستوى الدلالات المرتبطة، وكذلك لمسارات الحديث، وإعادة صياغته حول النقاط الصعبة دون أن يشعر بذلك من يتكلم معه.

إن المستويات المرجعية المختلفة يمكن تقديمها والاستفادة منها في عدد متباين من الصيغ، وبدرجات تفصيل مختلفة كذلك. ومع ذلك فإن وجود نقاط ثابتة في المرجعيات المشتركة يتيح شفافية واتساقاً، ويمثل أداة لتخطيط المستقبل، وأساساً لمواصلة التطوير. ويظل مقصد إتاحة مجموعة توضيحية محسوسة للواصفات، وكذلك المعايير وطرق تطوير الواصفات مستقبلاً، يظل قائماً لمساعدة صانعي القرار في تصميم تطبيقات تناسب سياقاتها.

٣-٧ كيف تقرأ مقاييس الواصفات التوضيحية

المستويات المستخدمة هي المستويات الستة الأساسية التي تم التعريف بها في الفصل الثالث، وهي المستوى التمهيدي (أ) ١، ومستوى الأساس (أ) ٢، ومستوى العتبة أو البداية (ب) ١، ومستوى التحكم الأولي (ب) ٢، ومستوى الكفاءة العملية الفاعلة (ج) ١، ومستوى الإتقان (ج) ٢. ومستويات وسط المقياس وهي مستوى الأساس، ومستوى العتبة، ومستوى التحكم الأولي لها أقسام فرعية عرضت عن طريق خط رفيع كما موضح أعلاه، ولذلك نجد أن توصيف ما بعد هذا الخط يمثل المستوى المعياري المقصود. وتحدد التوصيفات المذكورة أعلى الخط مستوى كفاءة أعلى من مستوى الكفاءة المعياري، ولكنه لا يحقق المعيار المطلوب للمستوى التالي، وأساس هذا التمييز التقويم العملي، حيث لا توجد أقسام فرعية لمستوى الأساس (أ) ٢، ولا مستوى العتبة (ب) ١، ولا مستوى التحكم الأولي (ب) ٢؛ فالتوصيف يمثل المستوى المعياري. فالمستويات السابقة ليس لها تقسيمات فرعية تقع بين المستويين المعياريين المعنيين.

يفضل بعض الناس قراءة الواصفات من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى، بينما يفضل الآخرون العكس. ولمزيد من الاتساق فقد تم تقديم مستوى الإتقان (ج) ٢ في الأعلى، والمستوى التمهيدي (أ) ١ في الأدنى، وكل مستوى يجب أن يتضمن محتوى المستوى الذي قبله في المقياس، وهذا يعني إذا كان أحد الطلاب في مستوى العتبة (ب) ١، فلا بد أن يكون



مستوعباً لكل محتويات مستوى الأساس (أ) ٢، ليكون أفضل مما ورد في مستوى الأساس (أ) ٢، وهذا يعني أن الشروط الملحقه بالأداء في مستوى الأساس (أ) ٢، سيكون تطبيقها أقل في مستوى العتبة (ب) ١، وقد لا تكون قابلة للتطبيق في هذا المستوى مثل أن يكون تقديم الخطاب ببطء ووضوح منصوص عليه.

ولا يتم تكرار كل مظهر أو عنصر لغوي في توصيف المستوى التالي، وهذا يعني أن المدخلات في كل مستوى تصف المستوى بصورة انتقائية ما يبدو بارزاً وجديداً في المستوى. فمدخلات التوصيف لا تعيد كل العناصر المذكورة في المستوى الأدنى بتغيير طفيف في الصيغة للإشارة إلى الصعوبات المتوقعة بصورة منتظمة.

كما لا يتم توصيف كل المستويات في المقياس ومن الصعب الوصول إلى نتائج في حالة غياب منطقة معينة في مستوى معين، فقد يرجع ذلك إلى واحد من عدة أسباب، أو لمجموع هذه الأسباب:

- المنطقة موجودة في هذا المستوى وتم إدراج بعض التوصيفات في المشروع البحثي، ولكن تم إسقاطها في مراقبة الجودة.
- من المحتمل أن تكون المنطقة موجودة في هذا المستوى، ويفترض أن تكون التوصيفات موجودة كذلك، ولكنها ليست مكتوبة.
- المنطقة قد تكون موجودة في هذا المستوى، ولكن صياغتها تبدو صعبة إن لم تكن مستحيلة.
- المنطقة ليست موجودة، أو ليست لها علاقة بالمستوى، ولا يمكن تمييز هذا المستوى.

إذا رغب مستخدمو الإطار المشترك في الاستفادة من بنك التوصيفات، فيجب أن تكون لهم وجهة نظر في السؤال عن الفجوات الموجودة بين التوصيفات، وسيكون الوضع أفضل لو تم وصل الفجوات بمزيد من التفصيل في السياق المحدد، أو عن طريق دمج مواد من النظام الخاص لمستخدم اللغة. ومن ناحية أخرى فإن بعض الفجوات ستبقى وبشكل صحيح، وبعض الفئات المحددة قد لا يكون لها علاقة بأعلى المستويات ولا بأدناها، أمّا الفجوة في وسط المقياس، فيمكن أن تشير إلى أن صياغة تمييز ذي معنى ليس بالأمر السهل.

٣-٨ كيف تستخدم واصفات الكفاءة اللغوية

تشكل المستويات المرجعية المشتركة والمتمثلة في الجدول الأول، والثاني والثالث المقياس الشفوي للكفاءة اللغوية، وتمت مناقشة القضايا التقنية المتعلقة بهذا المعيار في الملحق (أ). ويصف الفصل التاسع في التقييم طرقاً في كيفية استخدام مقياس مستويات المرجعية المشتركة بوصفه مرجعاً في ما يتعلق بتقييم الكفاءة اللغوية. وهناك نقطة مهمة في مناقشة مقياس الكفاءة اللغوية وهي التحديد الدقيق للغرض الذي سيقوم به المقياس، ومناسبة اتساق صياغة التوصيفات لذلك الغرض.

وتم التمييز إجرائياً بين أنواع ثلاثة من مقياس الكفاءة هي: أ- مقياس المستخدمين، ب- مقياس المُقيِّمين ج- مقياس المصممين (أدرسون، ١٩٩١م)، وقد تنشأ المشاكل عندما يصمم المقياس لقياس أمر محدد، ولكنه يستخدم في قياس آخر إلا إذا تم توصيف الصياغة توصيفاً شاملاً.

(أ) وترصد مقياس المستخدمين سلوكيات المتعلمين في كل المستويات، ويميل التقرير للحديث عن ما يمكن للمتعلم القيام به، ليستطيع التعبير إيجابياً حتى في المستويات الدنيا، فيمكنه فهم اللغة الميسرة المنطوقة ببطء، وموجهة بعناية له، كما يستطيع فهم النقاط الأساسية في رسالة أو إعلان قصير، وواضح، ومحدد.

وتُعدُّ شهادة ايروسنتر (Eurocenters) مقياس للكفاءة اللغوية ١٩٩٣م.

بالرغم من أن القيد يمكن أن تظهر، فإن المتعلم يستطيع التواصل في المهام والمواقف السهلة والمتكررة، كما يستطيع بمساعدة القاموس فهم الرسائل المكتوبة بلغة ميسرة، وبدون القاموس يستطيع الحصول على الخلاصة. وعادة ما تتسبب محدودية الكفاءة اللغوية في توقف متكرر، ونقصان في فهم المواقف قليلة التكرار.

مقياس المستوى التاسع الفنلندي للكفاءة اللغوية ١٩٩٣م، المستوى الثاني.

ومقياس المستخدمين غالباً ما تكون شاملة؛ تقدم توصيفاً لكل مستوى، والمقياس الفنلندي الذي تم الرجوع إليه من هذا القبيل. والجدول رقم ١ الذي تم عرضه في هذا الفصل لتقديم المستويات المرجعية المشتركة قدّم أيضاً للمستخدمين تلخيصاً شاملاً للكفاءة النموذجية في كل مستوى. ويمكن أن تتضمن مقياس المستخدمين المهارات الأربع كما في مقياس اروسنتر



الذي تمت الإشارة إليه أعلاه، ولكن التيسير هو السمة الرئيسية للمقاييس.

(ب) ومقاييس المقيمين توجه عملية التصنيف، ونصت التقارير بصورة إجمالية على التوقع في الأداء في ما يتعلق بقضايا الجودة، وهنا التقييم المقصود هو التقييم الجمعي والمهني لأداء محدد. وتركز بعض المقاييس على تحسين أداء المتعلم، وغالباً ما يعبر عنها تعبيراً سالباً حتى في المستويات العليا خاصة إذا كانت صياغة المقياس ذات نمط مرجعي حول درجة النجاح في امتحان معين.

فالحديث المتقطع وكثرة التردد تعيق التواصل، وترهق المستمع باستمرار.

شهادة في اللغة الإنجليزية المتقدمة ١٩٩١م، (جامعة كامبردج، نقابة الاختبارات المحلية) الورقة الخامسة (شفوي) معايير لتقييم: الطلاقة، نطاق الدرجات ١-٢ (الأدنى من ٤).

ويمكن تجنب الصياغة السالبة إلى حد كبير، إذا تم استخدام منهج تطور نوعي يصف فيه المخبرون سمات عينات الأداء الأساسي ويحللونها.

وتُعدُّ بعض مقاييس المقيمين مقاييس شاملة تقدم توصيفاً لكل مستوى، وبعض المقاييس في الجانب الآخر هي مقاييس تحليلية تركز على قضايا مختلفة في الأداء مثل: المدى والدقة والطلاقة والنطق، ويُعدُّ الجدول الثالث في هذا الفصل مثلاً لمقياس تحليل المقيم الإيجابي الذي تم استخلاصه من توصيفات الإطار الأوروبي المشترك التوضيحية.

وبعض المقاييس التحليلية لها عدد كبير من التصنيفات، وهي تهدف إلى إعطاء صورة عن الإنجاز، وتم التباحث في مثل هذه الطرق ووصفت بأنها أقل ملائمة للتقييم، لأن المقيمين يجدون صعوبة في التوافق مع ٣ إلى ٥ تصنيفات. ووصفت المقاييس التحليلية بأنها مقاييس موجهة للتشخيص، مادام أن من أهدافها إعطاء صورة عن الوضع الحالي للمتعلم، وعن الحاجات المستهدفة في التصنيفات ذات العلاقة، وتقديم تشخيص للحاجات التي يجب أن يتضمنها المقرر حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب.

وتوجه مقاييس المصممين بناء الاختبارات في المستويات المناسبة. ونصت التقارير تحديداً في ما يتعلق بمهام التواصل المحددة، أن المتعلم قد يطلب منه الأداء في الاختبارات. ويركز هذا النوع من المقاييس أو قوائم المواصفات على ما يستطيع المتعلم القيام به.

فهو يستطيع أن يقدم معلومات تفصيلية عن أسرته، والأحوال المعيشية، والخلفية



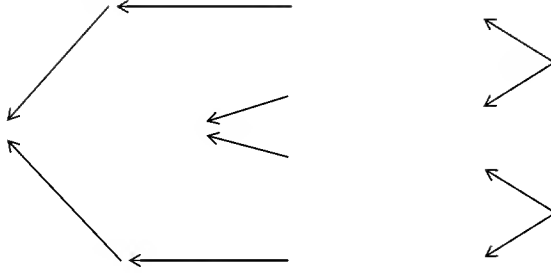
التعليمية، كما يستطيع التحدث عن الأشياء اليومية في محيطه مثل قريته، والطقس ويستطيع وصف ذلك. كما يمكنه وصف عمله الحالي، أو آخر عمل أو نشاط كان فيه، كما يستطيع التواصل مباشرة مع زملاء العمل أو الرئيس المباشر مثل أن يسأل أسئلة عن العمل، أو يقدم شكوى، أو يخبر بانتهاء وقت العمل، وما إلى ذلك. كما يستطيع أن يوصل رسائل قصيرة عبر الهاتف، ويستطيع إعطاء التوجيهات والأوامر لمهام محددة في قضايا حياته اليومية لأصحاب المهن على سبيل المثال. لديه استخدام مبدئي لصيغ الطلب بما في ذلك «هل يمكن... وأود أن...»، وقد يُضايق المتعلم أحياناً عن طريق اللباقة غير المقصودة، أو العدوانية، أو الغضب ويأتي كل ذلك من قبل الإفراط في الاحترام بينما لا يتوقع متحدثو اللغة الأصليين الجدية في هذه المواقف.

تصنيف كفاءة اللغة الثانية الأسترالية ١٩٨٢م، مهارة الكلام، المستوى الثاني، أمثلة لمهام محددة في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية (أحد الأعمدة الثلاثة).

ويمكن تفكيك هذه التوصيفات الشاملة إلى توصيفات تأسيسية قصيرة، لأجل تصنيف تبادل المعلومات (المجال الشخصي، ومجال العمل)، والتوصيف، والمحادثة، والاتصال الهاتفي، والتوجيهات والإرشاد، والاجتماعي الثقافي.

وأخيراً فإن القوائم المرجعية، أو مقاييس التوصيفات التي تستخدم للتقييم المستمر للمعلمين، أو للتقييم الذاتي يكون أداؤها أفضل عندما لا تكتفي بتقديم توصيفات عن ما يستطيع المتعلم القيام به، بل تقدم معلومات عن كيفية تحسين الأداء أيضاً. والفضل في تضمين معلومات كافية حول إلى أي مدى يجب أن يقوم المتعلم بمهام لتحسين مستواه سبب مشكلات مع الإصدارات الأولى للمنهج القومي للغة الإنجليزية في بلوغ أهدافها، وكذلك مع ملامح المنهج الأسترالي. ويبدو أن المعلمين يفضلون بعض التفاصيل فيما يتعلق بمهام المناهج، وربط ذلك بالمصممين من جهة، وربطه بالمعايير النوعية بأن يكون تشخيصياً من جهة أخرى. وتوصيفات التقييم الذاتي ستكون أكثر فعالية إذا أشارت بدقة إلى أي مدى يمكن أن يقدم المتعلم المهام في المستويات المختلفة.

والخلاصة هي أن مقاييس الكفاءة اللغوية يمكن أن يكون لها توجهاً واحداً، أو أكثر من توجهات التقييم القائمة على الآتي:



الشكل رقم (٦)

ويمكن أن تُعدّ كل توجيهات التقييم هذه ذات علاقة بالإطار المرجعي.

وهناك طريقة أخرى للنظر إلى توجيهات مقاييس الكفاءة اللغوية التي تمت مناقشتها أعلاه، فيمكن القول مثلاً أن مقاييس المستخدمين هي أقل تفصيلاً من مقاييس المصممين التي تميل إلى إعطاء نظرة عامة. وبالمثل نجد أن مقاييس المقيم أقل تفصيلاً من المقاييس التشخيصية التي تساعد المقيم في الوصول إلى نظرة عامة. وأخذت بعض مقاييس المستخدمين عملية الحد من التفاصيل باستعراض نتائجها المنطقية، وتقديم مقياس عالمي يصف الإنجاز في كل مستوى، وفي بعض الحالات يكون هذا بديلاً عن تقديم تفاصيل (كما في المقياس الفنلندي المذكور أعلاه). وفي بعض الحالات يجب الاعتناء بالأرقام الواردة في تقارير معينة مثل نظام اختبار اللغة الإنجليزية العالمي (IELTS)، وفي حالات أخرى يجب إعطاء نقطة إدخال، أو نظرة لمواصفات أكثر تفصيلاً كما في المراكز الأوروبية (Eurocenters). وفي كل هذه الأحوال فإن النظرة المعتبرة هي نظرة مماثلة للنظرة الموجودة في تقديمات لغة الحاسوب المتشعبة، وهكذا يُمنح المستخدم المعلومات في شكل هرمي، فبإمكانه تكوين رؤية بالنظر إلى الطبقة العليا من التسلسل الهرمي (المقياس العالمي)، وهنا يمكن تقديم تفاصيل أكثر بتتبع طبقات الهرم إلى أسفل، ولكن ما يتم النظر إليه في أي لحظة من اللحظات يكون قاصراً على شاشة أو شاشتين، أو على عدد من الأوراق. وبهذه الطريقة يمكن تقديم التفاصيل المركبة دون تغبيش الرؤية بتفاصيل ليست لها صلة، أو تسهيلها لدرجة السخافة، والتفاصيل متاحة إذا كانت مطلوبة. ويُعدّ نص الحاسوب التشعبي مقياساً مفيداً عند التفكير في نظام توصيفي، فهو النظام المعمول به في مقياس إطار (الاتحاد الناطق بالإنجليزية) لاختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وقد تم تطوير الطريقة أكثر



في المقاييس التي تم عرضها في الفصلين الرابع، والخامس، فعلى سبيل المثال فإن مقياس التفاعل هو ملخص لمقاييس فرعية في هذه الفئة في ما يتعلق بالنشاطات التواصلية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي النظر إلى النقاط التالية - والنص عليها إذا اقتضى الأمر -

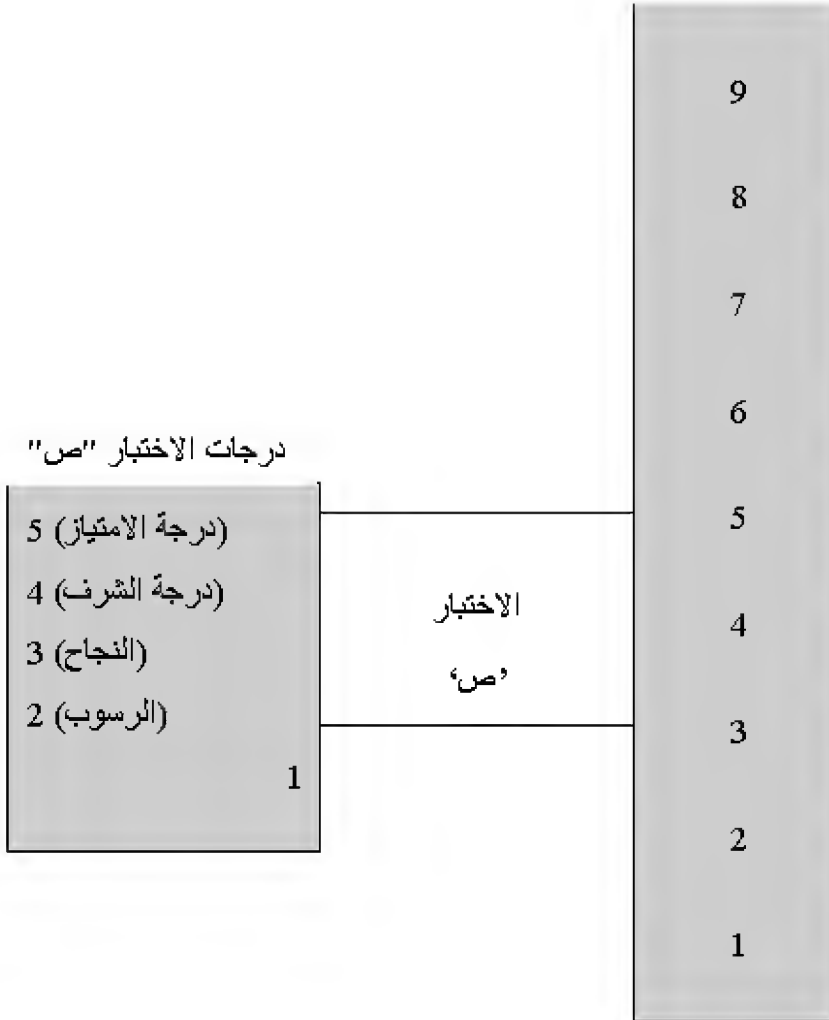
- إلى أي مدى يهتمون بالعلاقة بين المستويات وبين الأهداف التعليمية، ومحتوى المقرر، وتوجيه المعلمين، ومهام التقييم المستمر (مقاييس المصمم).
- إلى أي مدى يربطون بين المستويات وبين زيادة الاتساق في التقييم عن طريق تقديم معايير محددة لدرجة المهارات (مقاييس المقوم).
- إلى أي مدى يربطون بين العلاقة بالمستويات وبين تقديم التقارير لأصحاب العمل، أو للقطاعات التعليمية الأخرى، أو للوالدين، أو للمتعلمين أنفسهم (مقاييس المستخدم)، وذلك عن طريق تقديم معايير محددة للحصول على درج

٣-٩ العلاقة بين مستويات الكفاءة اللغوية ودرجات التحصيل

يمكن التمييز بصورة واضحة في ما يتعلق بالقياس بين تعريف مستويات الكفاءة اللغوية - كما في مقياس المستويات المرجعية المشتركة - وبين تقييم درجات التحصيل في هدف محدد لمستوى معين. ومقاييس الكفاءة اللغوية مثل مستويات المرجعية المشتركة تُعرف مجموعة من نطاقات الكفاءة اللغوية التصاعدية، التي قد تشمل كل المدى المفاهيمي لكفاءة المتعلم، أو ربما تشمل مدى الكفاءة المتعلقة بقطاع معين، أو بمؤسسة معينة. وأظهر تقييم أحد المتعلمين في المستوى (ب) ٢ تحصيلاً رائعاً، وكان هذا المتعلم قد تم تقييمه من قبل في المستوى (ب) ١ لمدة شهرين فقط، بينما أظهر تقييم لمتعلم آخر في المستوى نفسه أداءً متوسطاً، وكان هذا التقييم قبل سنتين.



مقياس الكفاءة



الشكل رقم ٧

ويمكن وضع هدف محدد في مستوى معين، ففي الشكل رقم (٧) يهدف تصميم الاختبارات في (ص) إلى استغراق نطاقات الكفاءة، التي يمثلها المستويان الرابع والخامس في مقياس الكفاءة اللغوية. وقد تكون هناك اختبارات أخرى تهدف إلى قياس المستويات



المتعددة، وعندئذ يمكن استخدام مقياس الكفاءة اللغوية لجعل العلاقة بين هذه المستويات أكثر وضوحاً وشفافية، وهذه هي الفكرة وراء مشروع إطار اتحاد الناطقين بالإنجليزية لاختبارات الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، ومخطط واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا التي تهدف إلى ربط اختبارات اللغات الأوروبية المختلفة مع بعضها.

واختبارات التحصيل كما في (ص) يمكن تقييمها من حيث مقياس التصنيف المتدرج، دعنا نقول من ١ إلى ٥ حيث تمثل ٢ معيار النجاح في الاختبار. ومثل هذا المقياس التصنيفي يمكن أن يستخدم في التقييم المباشر في الأداء في الاختبارات التي تُصحّح تصحيحاً ذاتياً، وعادة ما يستخدم كذلك في مهارتي الكلام والكتابة، ولتقرير نتائج الاختبارات. وقد يكون الاختبار (ص) جزءاً من سلسلة اختبارات هي (ص)، و (س)، و (ع)، وكل اختبار قد يكون له مقياس تصنيفي بأسلوب مماثل، ولكن من الواضح أن التصنيف الرابع في الاختبار (س) لا يعني التصنيف الرابع نفسه في الاختبار (ص) في ما يتعلق بالكفاءة اللغوية للمتعلم.

وإذا تم وضع الاختبارات (س)، و (ص)، و (ع) في مقياس كفاءة مشترك فمن الممكن بمرور الوقت تأسيس علاقة بين هذه الاختبارات من حيث التصنيف والمقايسة. وهذا يمكن تحقيقه من خلال تجميع الخبرات، وتحليل التوصيفات (الأهداف التعليمية)، ومقارنة عينات الاختبارات الرسمية، وتدرّج نتائج المتقدمين.

ومن الممكن تأسيس علاقة بين تصنيفات الاختبارات، ومستويات الكفاءة اللغوية بهذه الطريقة، لأن الاختبارات بحكم تعريفها لها معايير، ومجموعة من المقيمين المدربين؛ القادرين على تفسير تلك المعايير، ومن الضروري جعل المعايير المشتركة واضحة، وذات شفافية، ولا بد كذلك من سوق أمثلة تجعل المعايير قابلة للقياس، ومن ثم جعلها مقياساً.

وعادة ما يكون تقييم التحصيل في المدارس في كثير من البلدان من خلال التصنيف المتدرج، وأحياناً تكون درجات التصنيف من ١ إلى ٦ حيث تكون ٤ درجة النجاح، أو المتوسط، أو درجة "مقبول"، والغاية من التصنيفات المتعددة هي أن يستبطنها المعلم في السياق المعني، ولكن نادراً ما يتم تعريفها. وطبيعة العلاقة بين تصنيفات تقييم المعلمين ومستويات الكفاءة اللغوية في الأساس هي مثل العلاقة بين تصنيفات الاختبارات ومستويات الكفاءة اللغوية، ولكن الأمر يزداد تعقيداً بحقيقة العدد اللا متناهي من المعايير القياسية، وهذا يحدث لأنه سيتم وضع معايير مختلفة في كل سنة دراسية، وفي كل نوع من أنواع المدارس في أي منطقة تربوية، هذا بعيداً عن صيغ التقييم المستخدمة من قبل المعلمين، ودرجات تفسير



التصنيفات المشتركة في السياقات المعينة. ومن الواضح أن التقدير الرابع في نهاية السنة الرابعة لا يعني التقدير نفسه (الرابع) في نهاية السنة الثالثة في المدرسة الثانوية نفسها. ولا يعني كذلك التقدير الرابع في نهاية السنة الرابعة في مدرسة معينة التقدير نفسه في مدرستين مختلفتين.

ومع ذلك فمن الممكن تأسيس علاقة تقريبية بين مجموعة المعايير المستخدمة في قطاع معين وبين مستويات الكفاءة اللغوية، وهذه العملية يمكن تحقيقها من خلال إجراء تراكمي يوظف التقنيات الآتية:

- تقديم التعريفات المعيارية لتصنيفات التحصيل المختلفة ذات الأهداف المتساوية. - يمكن أن يُطلب من المعلمين وضع متوسط التحصيل في مقياس الكفاءة الموجود فعلاً، أو في مصفوفة كما في الجدول رقم (١)، والجدول رقم (٢). ويمكن جمع عينات الأداء الممثلة ووضعها في مقياس في دورات تقييم مشتركة، ويمكن أن يطلب من المعلمين أن يقارنوا مقاطع الفيديو التقييمية السابقة، بالدرجات التي يمنحونها لطلابهم دائماً.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى النقاط التالية - والنص عليها إذا اقتضى الأمر-

- ما علاقة اهتمامهم بتأسيس مجموعة مستويات في نمط واحد لرصد التطور في الكفاءة اللغوية للمتعلم داخل النظام.
- إلى أي مدى يهتم مستخدمو الإطار بمعيار الشفافية في منح درجات التحصيل في النظام لتعليمي؛ لقياس الكفاءة في مستوى معين، والكفاءة يمكن قياسها عن طريق الاختبارات، أو يقوم بتقييمها المعلمون.
- إلى أي مدى يهتم مستخدمو الإطار بإقامة علاقات متماسكة بين مجموعات القطاعات التعليمية، ومستويات الكفاءة اللغوية، وأنظمة التقييم، بهدف تطوير الإطار المرجعي المشترك.

استخدام اللغة
ومستخدم/متعلم اللغة



بعد ثلاثة فصول تمهيدية وتوضيحية يأتي الفصلان الرابع والخامس ليقدّمان مخططاً تفصيلياً إلى حد ما للفئات لتوصيف استخدام اللغة، ومتعلّم اللغة. وطبقاً للمدخل الموجّه للإجراء المأخوذ، فمن المفترض أن يسعى متعلّم اللغة لأن يكون مستخدماً لها، حتى تنطبق عليه مجموعة الفئات نفسها. ولكن على كل حال هناك تعديل مهم يجب أن يتم، وهو أن متعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية وثقافتهما لا يمكن أن يوقف كفاءته في لغته الأم والثقافة المرتبطة بها، كما أن كفاءة متعلّم اللغة الجديدة لا تبقى بمعزل عن كفاءته في لغته الأم تماماً، فليس من السهل لمتعلّم اللغة أن يكتسب طريقين متميزين في التصرف والتواصل. فمتعلّم اللغة يمكن أن يصبح متعدد اللغات، ومطوراً للتواصل بين الثقافات. ويتم تعديل الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية في كلتا اللغتين عن طريق معرفة الآخر، وتسهم في الوعي بين الثقافات، والمهارات والخبرة. وتمكنان الفرد من تطوير شخصية أكثر ثراءً وتعقيداً وقدرة معززة نحو تعلّم اللغات، وانفتاحاً أكثر على التجارب الثقافية الجديدة. ويتم المتعلمون من التوسط بين الذين لا يتمكنون من التواصل المباشر من الناطقين بلغتين، ويتم ذلك من خلال التفسير والترجمة. وبالطبع هناك مساحة متاحة لهذه الأنشطة (القسم ٤-٤-٤)، والكفاءات المطلوبة (الأقسام ٣-١-١-٥ و ٢-٢-١-٥ و ٤-١-٥) التي تميّز بين متعلّم اللغة، والناطق باللغة الأصلي؛ أحادي اللغة.

صناديق الأسئلة: سيلاحظ القراء ابتداء من هذا الفصل وحتى نهاية الكتاب أن كل قسم متبوع بصندوق للأسئلة، موضح فيه أن على مستخدمي الإطار أن يتأملوا بعض النقاط، ويضعوا إذا لزم الأمر، الإجابة لواحد أو أكثر من الأسئلة تلي البدائل الموجودة في عبارات «الحاجة إلى...، أو أن تكون مجهزة بكذا...، أو يلزم الآتي بالتعلّم، والتعليم، والتقييم على التوالي. وتمت صياغة المحتوى في صندوق الأسئلة بمثابة دعوة للتأمل، لا بوصفها تعليمات، وذلك للتأكيد على الطابع الاختياري لمؤسسة الإطار، فإذا رأى مستخدم الإطار أن مجالاً كاملاً ليس مهماً، فليست هناك حاجة أن تُذكر تفاصيل كل قسم في ذلك المجال، ونتوقع في معظم الحالات أن يستجيب مستخدمو الإطار للأسئلة الموضوعة في الصندوق، ويتخذون قراراً بطريقة ما، وإذا كان القرار ذا أهمية، فيمكن صياغته باستخدام الفئات والأمثلة المعطاة، متى ما كانت ضرورية بالنسبة لهذا الغرض.

يعدّ تحليل استخدام اللغة ومستخدم اللغة الوارد في الفصل الرابع أساسياً لاستخدام الإطار، لطالما أنه يوفر هيكلاً لمعايير وتصنيفات، يُفترض أن تمكن كل المعنيين بتعلّم اللغة،



وتعليمها، وتقييمها من أن ينصوا في عبارات واضحة، وتفصيل بين بأي درجة يرغبون، على ما يتوقعون من متعلمي اللغة عند استخدام اللغة فيما عهدوا إليهم به من مسؤوليات، وما يجب أن يعرفوه حتى يتمكنوا من التواصل. فالتحليل يهدف إلى أن يكون شاملاً، ولكن ليس تفصيلياً. ويجب على مصممي المناهج، ومؤلفي الكتب، والمعلمين، وواضعي الاختبارات أن تكون لهم قرارات تفصيلية واضحة في محتوى النصوص، والتدريبات، والأنشطة، والاختبارات وما إلى ذلك. وهذه العملية لا يمكن أن تختزل بمجرد الاختيار من قائمة مُعدة سلفاً. ومستوى هذه القرارات يجب أن تكون في أيدي الممارسين المعنيين مسترشدة بأرائهم وإبداعاتهم. وهم سيجدون هنا كل ما يحتاجون إليه من الجوانب الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة والكفاءة. وهكذا يُعدُّ الهيكل العام للفصل الرابع بمثابة قائمة فحص، لذلك تم تقديمها في بداية الفصل.

يُنصحُ مستخدمو الإطار بالتعرف على هذا الهيكل العام، والرجوع إليه كلما سألوا أنفسهم أسئلة مثل:

- هل يمكنني التنبؤ بالمجالات التي سيتحرك فيها متعلمو اللغة، وبالمواقف التي سيتعرضون لها؟ إذا كان يمكنني ذلك؛ إذن ما الدور الذي يجب أن يقوموا به؟
- ما نوع الناس الذين سيتعاملون معهم؟
- ماذا ستكون علاقاتهم الشخصية أو المهنية وفي أي أطر المؤسسية؟
- ما الأشياء التي سيحتاجون إلى الرجوع إليها؟
- ما المهمات التي يجب أن ينجزوها؟
- ما الموضوعات التي يجب أن يعالجوها؟
- هل يجب عليهم أن يتكلموا؟ أم فقط عليهم أن يستمعوا، ويقرؤوا بفهم؟
- ما أنماط الاستماع والقراءة التي يجب أن يتعرضوا لها؟
- ما الظروف التي يجب أن يعملوا فيها؟
- ما المعرفة بالعالم التي يحتاجون إليها؟ وما الثقافات الأخرى التي يحتاجون إلى استدعائها؟
- ما المهارات التي يجب أن يطوروها؟ وكيف يحتفظون بشخصياتهم دون تفسيرات خاطئة؟
- إلى أي مدى يمكنني تحمل المسؤولية؟
- إذا كان لا يمكنني التنبؤ بالمواقف التي سيستخدم فيها المتعلمون اللغة، كيف يمكنني



- إعدادهم بشكل أفضل لاستخدام اللغة بغرض التواصل، دون الإفراط في تدريبهم على مواقف قد لا تحدث؟
- ماذا يمكنني أن أقدم لهم من أشياء ذات قيمة دائمة في مستقبل وظائفهم التي قد تختلف فيما بعد؟
- كيف يمكن أن يساهم تعلم اللغة بصورة مثلى في التطوير الشخصي للمتعلمين، والتطوير الثقافي بوصفهم مواطنين مسؤولين في مجتمع ديمقراطي تعددي؟

من الواضح أن الإطار لا يمكن أن يقدم أجوبة لهذه الأسئلة، ويرجع ذلك بإيجاز إلى أن الإجابات تعتمد بصورة كلية على تقدير كامل لمواقف التعليم والتعلم، وفوق ذلك كله على حاجات المتعلمين، ودوافعهم، ومميزاتهم، ومصادر المتعلمين، والأطراف الأخرى لأن تنوع ما يُقدّم ضروري. ودور الفصول القادمة هو توضيح المشكلة بطريقة تهتم بالموضوعات، ويتم فيها التحوار بشفافية وعقلانية إذا دعت الحاجة، ويتم إبلاغ القرارات كذلك إلى كل المعنيين بأسلوب واضح، وطريقة محددة.

وعادة ما تتم الإشارة في نهاية كل قسم في قائمة المراجع لمزيد من القراءة إلى الموضوعات ذات الصلة.

٤-١ سياق استخدام اللغة

أصبح من المعترف به منذ فترة أن استخدام اللغة يختلف اختلافاً كبيراً وفقاً لمتطلبات السياق الذي تستخدم فيه، وفي هذا الصدد لا تكون اللغة أداة محايدة للفكر مثل الرياضيات على سبيل المثال. فتظهر الحاجة في التواصل، والرغبة في ذلك في مواقف محددة، ويكون شكل التواصل ومحتواه كذلك استجابة لتلك المواقف. ولذلك فقد تم تخصيص القسم الأول من الفصل الرابع ليتناول جوانب السياق المختلفة.

٤-١-١ المجالات

تم وضع كل ممارسات استخدام اللغة في سياق موقف معين؛ ضمن واحد من المجالات (ميادين العمل أو دوائر الاهتمام) التي تنتظم الحياة الاجتماعية. إن اختيار المجالات التي يُعد المتعلمون للعمل في نطاقها، لها معاني ضمنية تمتد لتشمل اختيار المواقف، والأهداف،



والمهام، والموضوعات، ونصوص التدريس، ومواد الاختبارات، والأنشطة. وعلى مستخدمي الإطار أن يراعوا الآثار الواقعية لاختيار مجالات ذات صلة بالحاضر، وترتبط بفوائد في المستقبل. فعلى سبيل المثال يُحفز الأطفال بصورة أفضل عن طريق التركيز على رغباتهم الحالية، التي قد تجعلهم ضعيفي الاستعداد للتواصل مع بيئة الراشدين. وقد تتعارض المصالح في تعليم الكبار بين أصحاب العمل (الذين قد يمولون البرامج اللغوية)، الذين ينظرون إلى التركيز على المجال المهني، بينما المتعلمون غالباً ما يرغبون في تطوير العلاقات الشخصية.

وعدد المجالات المحتمل غير محدد، ما دام أن أيّ مجال نشاط قابل للتعريف أو دائرة اهتمام يمكن أن يشكل مجال اهتمام لمستخدم معين، أو مسار تعليم محدد. ولأجل الأهداف العامة لتعليم اللغة وتعلمها قد يكون من المفيد التمييز بين الآتي:

- المجال الشخصي: ويتصرف فيه الفرد المعني بوصفه فرداً له خصوصياته، التي تتمركز في الحياة المنزلية مع الأسرة والأصدقاء، وترتبط بممارسات فردية مثل القراءة من أجل المتعة، وكتابة المذكرات الشخصية، ومتابعة الاهتمامات الخاصة والهوايات، وما إلى ذلك.
- المجال العام: وفيه يتصرف الفرد المعني بوصفه عضواً بالعمل الجماهيري، في الجماعة العامة أو بعض المنظمات، وينشغل في مجالات شتى لعدد من الأغراض.
- المجال المهني: ينشغل الفرد المعني في هذا المجال بمجال عمله أو مهنته.
- المجال التربوي: ينشغل الفرد المعني هنا بالتعلم المنظم، خاصة في المؤسسات التعليمية، ولكن ذلك ليس بالضرورة.

وتجدر الإشارة إلى أنه في العديد من المواقف قد يتداخل مجال أو أكثر. فبالنسبة للمعلمين فإن المجال المهني، والمجال التربوي يتطابقان إلى حد كبير. والمجال العام مع أنه معني بما يختص بالتفاعلات والإجراءات الاجتماعية والإدارية، والتواصل مع وسائل الإعلام، إلا أنه منفصل كذلك على المجالات الأخرى. وفي كلا المجالين التربوي والمهني، نجد أن كثيراً من التفاعلات والأنشطة اللغوية، تدرج تحت عمل المجموعات الاجتماعية العادية، أكثر مما تعكس المهام المهنية والتعليمية. وبالمثل فإن المجال الشخصي يجب ألا يُعدّ على الإطلاق بوصفه مجالاً مستقلاً (تدخل وسائل الإعلام في الحياة الأسرية والحياة الشخصية، وكذلك توزيع وثائق عامة متعددة في صناديق البريد الخاصة، والإعلانات، والنصوص العامة



المكتوبة على عبوات المنتجات المستخدمة في الحياة اليومية الخاصة، وما إلى ذلك). ومن ناحية أخرى فإن المجال الشخصي يفرّد الأفعال في المجالات الأخرى ويضفي عليها طابعاً شخصياً. دون أن يؤثر ذلك على تفاعل الأفراد الاجتماعي، فالأشخاص المعنيون يتصرفون بوصفهم أفراداً، أو كاتبين للتقارير الفنية، أو مقدمين للدروس، أو مشتريين، كل ذلك يساعد على التعبير عن الشخصية، بخلاف ما ترتبط فقط بالمجال المهني، أو المجال التربوي، أو المجال العام، فإن النشاط اللغوي لهذه المجالات يرتبط بالسياق الزماني والمكاني المحدد.

بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا التالي، وينوهوا إليه إذا لزم الأمر:

- ما المجالات التي يحتاج إليها المتعلم / أن يُعدّها لها/ تطلب في التعامل؟

٤-١-٢ المواقف

يمكن أن توصف المواقف الخارجية التي قد تنشأ في كل مجال من حيث:

- الأزمنة والمواقع التي تحدث فيها.
- المؤسسات أو المنظمات التي تتحكم بهياكلها وإجراءات العمل فيها في كثير مما يحدث عادة.
- الأشخاص المشاركون، خاصة فيما يتعلق بأدوارهم الاجتماعية التي ترتبط بمتعلم اللغة/ مستخدمها.
- الأجسام المتحركة وغير المتحركة الموجودة في البيئة.
- الوقائع التي تحدث.
- العمليات التي تتم من قبل الأفراد المشاركين.
- النصوص التي تفرضها المواقف.

يسوق الجدول الخامس في صفحتي ٤٨ و ٤٩ بعض الأمثلة لأصناف المواقف المذكورة أعلاه؛ مصنفة وفقاً للمجالات، التي من المحتمل أن تكون موجودة في معظم الدول الأوروبية. ويحمل الجدول دلالات توضيحية وموحية، وليس هناك ادعاء بشموليته، وعلى وجه التحديد فالجدول لا يتعامل مع الجوانب الحركية للمواقف التفاعلية التي يتعرف فيها المشاركون على ملامح المواقف ذات الصلة كما تحدث، وهي تهتم بالتغيير أكثر من الوصف. وهناك مزيد



من التفصيل عن علاقة المشاركين في الأفعال التواصلية في الأقسام ٤-١-٤ و ٤-١-٥. وعن الهيكل الداخلي للتفاعلات التواصلية انظر القسم ٢-٣-٥، وعن الجوانب الاجتماعية والثقافية انظر ١-١-٥، ولمعرفة استراتيجيات المتعلمين يُنظر القسم ٤-٤.

بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا التالي، ويراعوا ذلك حيثما كان مناسباً:

- المواقف التي يحتاج إليها المتعلم، والتي يجب أن يُعدّ لها، والتي يطلب منه أن يتعامل معها.
- المواقع، والمؤسسات / المنظمات، والأشخاص، والأشياء، والأحداث، والأفعال التي سوف يهتم بها المتعلم.

٤-١-٣ الشروط والقيود

تفرض الأحوال الخارجية التي يحدث فيها التواصل عدداً من القيود على المستخدم/ المتعلم ومحاوره/محاورها، ومنها على سبيل المثال ما يأتي:

الأحوال الطبيعية:

(أ) بالنسبة للكلام:

- وضوح النطق؛
- الضوضاء المحيطة؛ (القطارات والطائرات، أو من الطبيعة الساكنة، وهلمّ جرّاً).
- التشويش مثل (الشوارع المزدحمة، والأسواق، والحانات، والحفلات، والمراقص، وهلمّ جرّاً).
- التشوهات مثل (ضعف الجودة في خطوط الهاتف، واستقبال البث الإذاعي، وأنظمة التخاطب الجماهيري).

• أحوال الطقس (الرياح، وشدة البرد وما إلى ذلك).

• (ب) بالنسبة للكتابة

- ضعف استساخ الطباعة.
- الكتابة اليدوية الصعبة.



● ضعف الإضاءة.

الأوضاع الاجتماعية:

- عدد المحاورين والمأمهم بالموضوع.
- وضع المشاركين النسبي (من حيث القوة، والتضامن وما إلى ذلك).
- حضور/ غياب الجمهور وغيابه، أو الأفراد.
- العلاقات الاجتماعية بين المشاركين، على سبيل المثال (الودّ/ العداء والتعاون).
- ضغوط الوقت:
- ضغوط الزمن المتعددة على المتكلم / السامع (الزمن الحقيقي)، والكاتب / القارئ (أكثر مرونة).
- وقت الإعداد (على سبيل المثال: المرتجلة مقابل النمطية مقابل المعدة مسبقاً) للخطابات والتقارير وما شابه ذلك.
- القيود على الوقت المتاح (على سبيل المثال اللوائح، والتكاليف، والأحداث المتنافسة، والالتزامات) للأدوار والتفاعلات.
- ضغوط أخرى: مالية، ومواقف منتجة للقلق (مثل الاختبارات وما شابه ذلك).

تعتمد قدرة كل متحدثي اللغة وبخاصة متعلميها في استخدام الكفاءة اللغوية بصورة كبيرة على الظروف الطبيعية التي يحدث فيها التواصل. وتعرّف الحديث يكون صعباً بسبب الضوضاء والتداخل والتشويش، وقد سبق ذكر أمثلة لذلك. والقدرة على التواصل بفعالية وثقة في ظروف صعبة قد تكون ذات أهمية بالغة، فعلى سبيل المثال لا يوجد هامش للخطأ بالنسبة للطيار الذي يتلقى تعليمات الهبوط. والذين يتدربون على تقديم الإعلانات العامة باللغات الأجنبية يحتاجون إلى وضوح النطق وتكرار الكلمات المفتاحية، وما إلى ذلك لتأكيد الفهم. وأحياناً توظف معامل اللغة أشرطة في التعليم مسجلة من نسخ فيها من الضوضاء والتشويش ما يجعلها ترفض بوصفها غير مقبولة في قناة مرئية وتعيق تعلم اللغة بشكل شديد.

ويجب العناية للتأكد من أن كل المتقدمين لاختبارات فهم المسموع يتمتعون بأوضاع متساوية. وتطبق الاعتبارات نفسها على اختبارات فهم المقروء والتعبير الكتابي مع إجراء ما يلزم من تعديل. ويجب أن يكون المعلمون وواضعو الاختبارات على معرفة بتأثير الأوضاع الاجتماعية وضغوط الوقت على عمليات التعلم، وعلى التفاعل في الفصل، وعلى تأثيرها



كذلك على كفاءة المتعلم وقدراته/ها على الأداء في ظروف معينة.

- بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا التالي، وينصوا عليه حيثما كان مناسباً:
- كيف تؤثر الأحوال المادية التي يتواصل من خلالها المتعلم على المطلوب منه/منها؟
 - كيف يؤثر عدد المتحاورين على المطلوب من المتعلم أدائه؟
 - تحت أيّ ضغوط وقت يجب أن يعمل المتعلّم؟

الجدول رقم (٥) السياق الخارجي للاستخدام: التصنيفات الوصفية

٤-١-٤ سياق المستخدم/المتعلّم الذهني

إنّ السياق الخارجي منظم بصورة مستقلة عن الفرد، وهذا التنظيم ثريٌّ لحدّ بالغ كذلك. ويُقدّم السياق الخارجي صياغة للعالم في صورة حسنة، تتمثل على نحو قريب في لغة المجتمع المعنويّ ويكتسبها الأفراد (الناطقون بها) في مسار نضجهم وتعليمهم وخبراتهم على الأقل فيما يبدو ملائماً لهم. وعلى أيّ حال يجب علينا التمييز بين السياق الخارجي، الذي لا يمكن للفرد أن يتمثله أو أن يحيط بكامل تعقيداته، وبين السياق الذهني للمستخدم/المتعلم.

وبالنسبة للمتعلم يتم تحديد السياق الخارجي وتفسيره من خلال الآتي:

- جهاز الإدراك الحسي.
- آليات التركيز.
- الخبرة ذات المدى الطويل، والتأثير على الذاكرة، والدلالات الضمنية، والتصنيف العملي للأشياء والأحداث وما إلى ذلك.
- التصنيف اللساني.
- وهذه العوامل تؤثر على ملاحظة مستخدم اللغة للسياق. أمّا المدى الذي يُعدّ فيه السياق الملاحظ السياق الذهني للحدث التواصل، فيتم تحديد ذلك باعتباراتها لها صلة في ضوء المستخدم:
- المقاصد من الدخول في التواصل.
- خط التفكير: تسلسل الأفكار، والخطط، والمشاعر، والإحساس، والانطباعات، وما



يحضر مستخدم اللغة من ذلك بوعي.

- التوقعات في ضوء التجارب السابقة.
- التأملات: إعمال عمليات التفكير عند التجربة مثل (الاستنتاج والاستقراء).
- الحاجات، والمحركات، والدوافع، والرغبات التي تفضي إلى قرار بالعمل.
- الشروط والموانع التي تحدد خيارات التصرف وتتحكم فيه.
- الحالة الذهنية (التعب والانفعال وما إلى ذلك)، والصفات الصحية والشخصية (انظر القسم ١-٥-٣).

وهكذا نرى أن السياق الذهني ليس قاصراً على تقليص محتوى المعلومات للسياق الخارجي المباشر الذي يمكن ملاحظته مباشرة فسليلة الأفكار تتأثر بالذاكرة والمعرفة المختزنة والخيال، وعمليات أخرى معرفية وعاطفية. وفي تلك الحالة تكون علاقة اللغة المنتجة علاقة هامشية فقط بالسياق الخارجي الملاحظ. فهل فكرنا مثلاً فيمن يجلس للاختبار في غرفة عادية؟ أو في خبير الرياضيات في حجرة دراسته؟ أو في الشاعر في خلوته؟

فالشروط الخارجية والقيود لها علاقة بقدر ما يكون متعلم اللغة/مستخدمها قد تعرف عليها وتقبلها وتعامل معها أو فشل في القيام بذلك. وهذا أمر يخضع لتفسير الأفراد للمواقف في ضوء كفاءتهم العامة (انظر القسم ١-٥) مثل المعرفة القبلية والقيم والاعتقادات.

بإمكان مستخدم الإطار أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه حيثما كان مناسباً:

- ما الافتراضات التي عملت حول قدرة المتعلم ملاحظة الخصائص التي لها علاقة بملاح السباقات الخارجية للتواصل والتعرف عليها؟
- ما العلاقة بين عملية التواصل والأنشطة التعليمية بدوافع المتعلم ومحركاته واهتماماته؟
- إلى أي مدى مطلوب من المتعلم أن يتأمل تجاربه السابقة؟
- كيف تكيف الخصائص الذهنية للمتعلم عملية التواصل وتحددها؟

٤-١-٥ السياق الذهني للمتحدث (ين)

لا بد أن ننظر في الحدث التواصل إلى من يحاور مستخدم اللغة. والحاجة إلى التواصل



تفترض وجود فجوة تواصلية، يمكن أن تملأ بسبب التداخل أو الانسجام الجزئي بين السياق الذهني لمستخدم اللغة، والسياق الذهني لمحاورة أو محاوريه.

ويشترك مستخدم اللغة ومحاورة في السياق الخارجي نفسه في عملية الحوار المباشر (ما عدا بسبب وجود الآخر بشكل حاسم)، ولكن ذلك ولأسباب المذكورة أعلاه إلا أن ملاحظتهم لهذا السياق وتفسيرهم يختلف. إن تأثير (وغالباً كل أو بعض الوظائف) الحدث التواصلية وزيادة مساحة التوافق في فهم المواقف لأجل تواصل فاعل يخدم أهداف المتحاورين، ويتعلق هذا الأمر بتبادل المعلومات الحقيقية. ومن الأشياء التي يصعب التوافق عليها الاختلافات في القيم، والعقائد، والآداب المرعية، والتوقعات الاجتماعية، التي على ضوءها تفسر الأطراف المختلفة عملية التواصل؛ ما لم يكونوا قد اكتسبوا وعياً بتداخل الثقافات.

وقد يخضع المتحاور بصورة جزئية أو كلية لظروف وقيود تختلف عن تلك التي يمر بها مستخدم اللغة، ويستجيب لها كذلك بصورة مختلفة، فمثلاً الموظف الذي يستخدم نظاماً عاماً للتخاطب قد لا يدرك أثره السيئ عليه. فقد يتحدث أحد الأصدقاء إلى صديقه بغرض تمضية الوقت، بينما ينتظر صديقه أحد العملاء وما إلى ذلك. فهذه الاختلافات تؤثر في الضغط على مستخدم اللغة بصورة كبيرة.

بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا الآتي؛ وينصوا عليه حيثما كان ملائماً:

- إلى أي مدى يحتاج متعلم اللغة أن يتكيف مع السياق الذهني لمحاورة؟
- كيف يمكن أن نعدّ متعلمي اللغة للقيام بالتعديلات اللازمة؟

٤-٢ موضوعات التواصل

يمكن تمييز الموضوعات من خلال النظر في المجالات المتعددة، فالموضوعات التي هي مواد للتخاطب، والحديث، والتأملات، والنصوص المكتوبة ما دام التركيز يكون على حدث تواصلية محدد. وفئات الموضوعات يمكن أن تصنف بطرق متعددة، ومن التصنيفات التي تركت أثراً في المجال تصنيف مستوى العتبة ١٩٩٠م، في الفصل السابع، الذي تم التقسيم



فيه إلى: الموضوعات، والموضوعات الفرعية، والمفاهيم الخاصة:

- ١- الهوية الشخصية.
 - ٢- البيت والمسكن والبيئة.
 - ٣- الحياة اليومية.
 - ٤- أوقات الفراغ والترفيه.
 - ٥- السفر.
 - ٦- العلاقات مع الآخرين.
 - ٧- الصحة والاعتناء بالجسم.
 - ٨- التربية والتعليم.
 - ٩- التسوّق.
 - ١٠- المأكولات والمشروبات.
 - ١١- الخدمات.
 - ١٢- الأماكن.
 - ١٣- اللغة.
 - ١٤- الطقس.
- وفي كل موضوع من هذه الموضوعات هناك موضوعات فرعية، فالموضوعات التي تتفرع على سبيل المثال من الموضوع الرابع هي:

- ١-٤ الترفيه.
- ٢-٤ الهوايات والاهتمامات.
- ٣-٤ المذيع والتلفاز.
- ٤-٤ السينما والمسرح والحفلات، وما إلى ذلك.
- ٥-٤ المعارض والمتاحف، وما إلى ذلك.
- ٦-٤ الممارسات الفنية والفكرية.
- ٧-٤ الرياضات.
- ٨-٤ الصحافة.

ولكل موضوع فرعي أفكار خاصة تم تحديدها. وفي هذا الصدد نجد أن الفئات التي تم تصنيفها في الجدول رقم (٥)، التي تشمل المواقع والمؤسسات التي يجب التعامل معها مناسبة جداً. فعلى سبيل المثال تحت الرياضات نجد مستوى العتبة ١٩٩٠ م يخصص الآتي:



- ١- المواقع: الميدان، والساحة، والملعب.
 - ٢- المؤسسات والمنظمات، والرياضة، والفريق، والنادي.
 - ٣- الأشخاص: اللاعب.
 - ٤- الأشياء: بطاقات، الكرة.
 - ٥- الأحداث: سباق العدو، والألعاب.
 - ٦- التصرفات: يشاهد، يمارس (اسم الرياضة)، يسابق، يفوز، يخسر، يتعادل.
- ويبدو واضحاً أن هذا الاختيار المحدد للموضوعات، والموضوعات الفرعية، والمفاهيم الخاصة وتنظيمها ليس اختياراً نهائياً، وإنما هو نتاج لقرارات المؤلفين في ضوء تقييمهم لحاجات المتعلمين المعنيين التواصلية. ويبدو أن الموضوعات أعلاه تتصل غالباً بالمجال الشخصي، والمجال العام، وبما يناسب الزوار المؤقتين للدول الذين يستبعد أن يدخلوا في المجال المهني، والمجال التربوي للدولة. وبعض التخصصات (مثلاً: المجال ٤) يقع جزء منها في المجال الشخصي وجزء منها في المجال العام. ومستخدمو الإطار (ويشمل ذلك ما أمكن المتعلمين الواقعيين المعنيين)، سوف يتخذون قراراتهم بالطبع بناء على تقييم حاجات المتعلمين، ودوافعهم، ومميزاتهم، ومصادرهم في إطار المجال أو في المجالات التي تعينهم. فمثلاً تعلم اللغة ذو الوجهة المهنية يمكن أن يطور موضوعات في المجال المهني لها علاقة باهتمامات الطلاب، وطلاب الثانوية العليا يمكن أن يبحثوا في موضوعات علمية، وتقنية، واقتصادية وما إلى ذلك بشيء من العمق. واستخدام اللغة الأجنبية بوصفها لغة وسيطة في التدريس يستتبع بالضرورة ترابطاً مع محتوى موضوعات المجال المتعلمة.

بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه متى ما كان ذلك ملائماً:

- ما الموضوعات الأساسية التي سوف يحتاج المتعلمون إليها/ سيعدُّ بها/ ستطلب العناية بها؟

- ما الموضوعات الفرعية التي سيعتنون بها بالنظر إلى كل موضوع؟
- ما المفاهيم الخاصة ذات العلاقة بالمواقع، وبالمؤسسات/ المنظمات، بالأشخاص، وبالأشياء، وبالأحداث، وبالعمليات التي يحتاجها المتعلمون، أو يزودون بها، أو مطلوب منهم معالجتها من أجل التعامل مع كل موضوع أو موضوع فرعي؟



٤-٣ المهام التواصلية وأغراضها:

٤-٣-١ يقع الحدث التواصلية عادة من مستخدم اللغة في متابعته لحاجته التواصلية في موقف معين مع محاور أو أكثر، بقصد الإفهام. ففي المجال الشخصي مثلاً قد يكون المقصد هو الترويج عن الزائر بتبادل المعلومات عن الأسرة، والأصدقاء، وما يحب، وما يكره بغرض مقارنة التجارب والاتجاهات وما إلى ذلك. أمّا في المجال العام فيمكن أن يكون هدف التواصل هو التعامل التجاري، مثل شراء ملابس جيدة بسعر معقول. أمّا في المجال المهني فيمكن أن يكون هدف التواصل هو استيعاب لوائح عمل جديدة وأثرها على العملاء. وفي المجال التربوي فقد يكون الهدف هو المساهمة بأداء دور معين، أو الاشتراك في حلقة نقاش، أو كتابة ورقة علمية في موضوع متخصص لمؤتمر أو للنشر وما إلى ذلك.

٤-٣-٢ عبر السنوات أثمر تحليل الحاجات وفحص اللغات أدبيات واسعة حول استخدام اللغة للمهام التي يجب على المتعلم أن يزود بها أو يحتاج إليها حتى يتمكن من التعامل مع ما تتطلبه المواقف؛ التي تظهر في شتى المجالات. وقد تكون المهام التواصلية التالية في المجال المهني من مستوى العتبة ١٩٩٠م، (الفصل الثاني- القسم ١-١٢) مفيدة ذلك بوصفها أمثلة بين العديد من الأمثلة:

التواصل في العمل:

يجب أن يكون المتعلم المقيم إقامة مؤقتة في بلد ما قادراً على القيام بالأحداث التواصلية الآتية:

- السعي للحصول على إذن للعمل وما إلى ذلك وفقاً للشروط.
- الاستفسار (مثلاً من وكالات التوظيف) عن طبيعة العمل، وفرص العمل المتاحة وشروط التوظيف (مثل: توصيف العمل، والراتب، وقوانين العمل، وأوقات الفراغ والعطلات، ومدة الإخطار بالرغبة في ترك العمل).
- قراءة الإعلانات عن فرص العمل.
- ملء طلبات الحصول على الوظيفة، وحضور المقابلات وتقديم معلومات مكتوبة ومنطوقة عن البيانات الشخصية والمؤهلات والخبرات، وإجابة الأسئلة المتعلقة بهذه البيانات.



- فهم الإجراءات المتعلقة بالالتحاق بالعمل وتتبعها.
 - فهم المهام التي يجب القيام بها مع بداية العمل، والسؤال عنها.
 - فهم قوانين الأمن وتوجيهات السلامة.
 - التبليغ عن حادث ما والمطالبة بالتأمين.
 - الاستفادة من تسهيلات الخدمات الاجتماعية.
 - التواصل بلباقة مع المشرفين، والزملاء، والمرؤوسين.
 - الاشتراك في الحياة الاجتماعية للمؤسسة أو المنظمة مثل (المطعم والرياضات والنوادي الاجتماعية).
- وعلى المتعلم بوصفه عضواً في المجتمع المضيف أن يكون قادراً على مساعدة الناطقين الأصليين باللغة أو متعلميها في المهام المذكورة أعلاه.
- ويقدم مستوى العتبة ١٩٩٠م، الفصل السابع، القسم الأول أمثلة لمهام تدرج في المجال الشخصي.

الهوية الشخصية

وعلى متعلم اللغة أن يحدد هويته، ويعرف حروف هجاء اسمه، ويذكر عنوانه، وإعطاء رقم هاتفه، ويقول مكان الميلاد وتاريخه، ويستطيع كذلك أن يذكر عمره، ونوعه (ذكر أم أنثى)، وحالته الاجتماعية (متزوج أم أعزب)، ويستطيع أن يذكر جنسيته، ومن أي البلاد، وما عمله، كما يستطيع أن يتحدث عن أسرته، وأن يذكر دينه، وما يحب، وما يكره، وما يحبهُ الآخرون كذلك، كما يستطيع أن يستخلص جميع المعلومات السابقة من الناس الآخرين.

ووجد أصحاب الممارسة العملية (المعلمون، ومؤلفو المقررات، وواضعو الاختبارات، ومصمموا المناهج وما إلى ذلك)، وكذلك مستخدمو الإطار (الآباء، وأمناء المدارس، وأصحاب العمل وما إلى ذلك) ومتعلمو اللغة أنفسهم، أن المهام التواصلية ذات التوصيف المادي ذات مغزى ودافعية إذا صارت أهدافاً للتعلم. والمهام عموماً غير محددة العدد، وليس ميسراً حصر كل المهام التواصلية التي يمكن أن تحدث في المواقف الحقيقية للحياة في إطار مرجعي عام. وعلى الممارسين أن يتأملوا في الحاجات التواصلية للمتعلمين، ثم استخدموا المصادر الموجودة في نموذج الإطار متى كان مناسباً (كما هو مفصل في الفصل السابع)، وذلك لتحديد المهام التواصلية التي يجب أن يزودوا بها المتعلمين إذا واجهتهم. كما يجب



أن يُطلب من المتعلمين أن يتأملوا في حاجاتهم التواصلية الخاصة، بوصف ذلك مظهراً من مظاهر رفع الوعي، وتوجيهاً ذاتياً للتعلّم.

- بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه متى ما كان ذلك مناسباً:
- المهام التواصلية التي يحتاجها المتعلم، أو يجب أن يزود بها، أو مطلوب منه التعامل معها في المجال الشخصي، والمجال العام، والمجال المهني، والمجال التربوي.
 - وسائل تقييم حاجات المتعلم التي يقوم عليها اختيار المهام التواصلية.

٤-٣-٣ في المجال التربوي

قد يكون من المفيد التمييز بين المهام التي يحتاج إليها المتعلم، ويزود بها بوصفه مستخدماً للغة، وبين المهام التواصلية التي تُعدُّ جزءاً من عملية تعلّم اللغة نفسها.

وبالنسبة للمهام التواصلية بوصفها وسائل للتخطيط، والتنفيذ، والتقرير عن عملية تعلّم اللغة وتعليمها، فيمكن تقديم معلومات عنها بصورة مناسبة في ما يتعلق بالآتي:

- أنواع المهمة: مثل المحاكاة، وأداء الأدوار، والتفاعل في الفصل وما إلى ذلك.
- الأهداف: أهداف التعلّم الجماعي وعلاقته بالأهداف المختلفة والأهداف الأقل إمكانية تنبؤ بها للمشاركين.
- المدخلات: مثل التوجيهات، والمواد الدراسية وما إلى ذلك التي يتم اختيارها وإنتاجها من قبل المعلمين أو الطلاب أو كليهما.
- المخرجات: وهي المخرجات المبتدعة في المجال مثل النصوص، والملخصات، والجداول، والعروض وما إلى ذلك، وكذلك مخرجات التعلّم مثل القدرات المحسّنة، والوعي اللغوي، والتأملات، والاستراتيجيات، والخبرة في اتخاذ القرار وإجراء التفاوض وما إلى ذلك.
- الأنشطة: مثل الأنشطة المعرفية، والأنشطة الوجدانية، والأنشطة العضوية، والأنشطة الفكرية، والأنشطة الجماعية أو الثنائية أو الفردية والعمليات سواء أكانت استقبالية



أو إنتاجية (انظر القسم ٤-٥).

- الأدوار: والمقصود بها أدوار المشاركين في القيام بالمهام نفسها، وكذلك في التخطيط للمهام وإدارتها.
- المراقبة والتقييم: ويكون ذلك للنجاح النسبي للمهام المتصورة، وكيفية تنفيذها باستخدام معيار مثل الملاءمة، والصعوبات المتوقعة، والقيود، ومناسبة المهمة للموقف. وهناك بيان مفصل لدور المهام في تعلم اللغة وتعليمها في الفصل السابع.

يمكن استخدام الإطار أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه متى ما كان ذلك مناسباً:

- المهام التي يحتاج إليها المتعلم ويجب أن يزود بها أو مطلوب أن يطلع بها في المجال التربوي: (أ) بوصفه مشاركاً في التفاعلات ذات الأهداف الموجهة، والمشاريع، وأداء الأدوار، والمحاكاة. (ب) بطرق أخرى عندما تستخدم اللغة الثانية لغة وسيطة في التدريس ١- لتعلم اللغة نفسها ٢- مواد أخرى في المقرر.

٤-٣-٤ التسلية اللغوية واستخداماتها

استخدام اللغة بغرض التسلية يؤدي دوراً مهماً في تطور وتعلم اللغة، ولكنه ليس محصوراً على المجال التربوي فقط، وأمثلة الأنشطة التي تقوم على التسلية اللغوية تشمل:

ألعاب اللغة الاجتماعية

- الألعاب الشفوية: ومثالها القصة التي تحتوي على أخطاء: كيف حدثت؟ أين؟ متى؟ وما إلى ذلك.
- الألعاب الكتابية: مثل كتابة الجمل المتتابعة التي تكون قصة، ولعبة الجلال وما إلى ذلك.
- الألعاب السمعية البصرية: مثل اللعب بالصور، ولعبة الحظ، وتنشيط الذاكرة، وما إلى ذلك.
- ألعاب اللوحات والبطاقات: ويدخل فيها تكوين الكلمات من المفردات المبعثرة، والبحث



في القاموس.

• ألعاب التمثيل الصامت والأحاجي.

• الألعاب الفردية

• ألعاب الألغاز والكلمات المتقاطعة، وذكر بعض حروف الكلمة، وإعادة ترتيبها، وما إلى ذلك.

• ألعاب وسائل الإعلام (المذياع والتلفاز): مثل عجلة الحظ، ولعبة الشعارات (الكلمات المحفوظة عن المؤسسات مثلاً) وما إلى ذلك.

• المداعبة والتورية اللفظية في:

• الإعلانات التجارية (للسيارة) اجعل مالك يمضي بعيداً.

• عناوين الصحف الرئيسية (النسوية أو التمثال النسفي).

• الكتابة على الجدران، مثل القواعد النحوية: طيب/حسناً.

٤-٣-٥ الاستخدامات الجمالية للغة

تعدُّ الاستخدامات الخيالية والجمالية للغة ذات أهمية خاصة في حد ذاتها، ومن الناحية التربوية كذلك. والاستخدامات الجمالية للغة يمكن أن تكون إنتاجية أو استقبالية أو تفاعلية أو في مجال الوساطة اللغوية (انظر القسم ٤-٤-٤ أدناه)، ويمكن أن يكون الاستخدام الجمالي شفوياً أو كتابياً، وتشمل هذه الأنشطة الجمالية ما يأتي:

• الغناء: (أناشيد رياض الأطفال، والأغاني الشعبية، وأغاني البوب وهلمَّ جراً).

• القصص: إعادة رواية القصص، وإعادة كتابتها.

• الاستماع إلى النصوص الخيالية، وقراءتها، وكتابتها، والتحدث عنها، وذلك مثل

القصص والأناشيد، بما في ذلك النصوص المسموعة والمرئية، والرسوم المتحركة (أفلام الكرتون)، والقصص المصورة وما إلى ذلك.

• تقديم عروض مسرحية من نصوص مكتوبة، أو مرتجلة.

• إنتاج نصوص أدبية وتلقيها وأداؤها مثل: قراءة النصوص مثل (القصص القصيرة،

والروايات والأشعار) وكتابتها. وكذلك أداء الإلقاء، والعروض الدرامية، والمسرحيات

الغنائية، ومشاهدة ذلك والاستماع إليه.

قد تبدو هذه المعالجة المختصرة لما ظل تقليدياً مسيطراً على موضوع دراسة اللغة الحديثة في المدارس الثانوية العليا، والتعليم العالي غير وافية، ولم يكن مقصوداً أن يكون



هكذا فالآداب القومية والإقليمية تسهم إسهاماً كبيراً في التراث الثقافي الأوروبي، الأمر الذي يُعده المجلس الأوروبي مصدراً مشتركاً ذا قيمة تجب حمايته وتطويره. والدراسات الأدبية تخدم المزيد من الأهداف التعليمية، والفكرية، والأخلاقية، والعاطفية، واللسانية، والثقافية أكثر مما تخدم الأهداف الجمالية المحضة. ومن المأمول أن يجد معلمو الأدب في كل المستويات كثيراً من أقسام الإطار مناسبة لاهتماماتهم، ومفيدة في جعل أهدافهم وطرق تدريسهم أكثر شفافية.

بإمكان مستخدمي الإطار أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه متى ما كان ذلك ملائماً:

- ما التسلية اللغوية والاستخدامات الجمالية للغة التي يحتاجها متعلم اللغة ويجب أن يُعد لها ويتزود بها، ومطلوب منه أن يتعامل معها.

٤-٤ أنشطة اللغة التواصلية واستراتيجياتها

من أجل القيام بمهام تواصلية لابد لتعلمي اللغة من الانهماك في أنشطة لغوية تواصلية، والقيام باستراتيجيات تواصلية.

وكثير من الأنشطة التواصلية مثل المحادثات والمراسلات تُعدُّ تفاعلية، وهذا يعني أن المشاركين يتبادلون الإرسال والاستقبال في تبادل متعدد للأدوار.

وفي حالات أخرى، عندما تُسجل النصوص أو تُبث أو تُكتب فترسل أو تطبع يكون منتج النص بعيداً عن مستقبله، ولا يعرف المنتجون المستقبلين للنص ولا من هم عاجزين عن الاستجابة له. وفي هذه الحالات يمكن أن تُعدّ الأحداث التواصلية بوصفها تحدثاً بالنص، أو كتابة له، أو استماعاً له، أو قراءة له.

وفي كثير من المواقف إذا لم يكن معظمها تتطلب أنواعاً متداخلة من الأنشطة، ففي فصل اللغة في المدرسة على سبيل المثال، يجب على متعلم اللغة أن يستمع إلى توجيهات المعلم ليقراً من الكتاب المدرسي قراءة صامتة أو جهرية، ليتفاعل مع زملائه التلاميذ في مجموعة أو في عمل مشروع لكتابة التدريبات، أو مقال، أو حتى ليتوسط في نشاط تربوي أو ليساعد تلميذ آخر.



والاستراتيجيات هي وسائل يستغلها متعلم اللغة ليحرك قدراته، ويوازنها، وينشط المهارات والإجراءات لأجل أن يتمكن من أداء متطلبات الاتصال في سياق، ويكمل بنجاح المهمة المطلوبة بصورة شاملة أو بصورة اقتصادية عملية بناء على هدفه المحدد. ولذا فإن الاستراتيجيات التواصلية يجب ألا ينظر إليها باستحضار النماذج العاجزة لتحسين العجز اللغوي، وسوء التواصل. والناطقون الأصليون باللغة عادةً ما يوظفون كل أنواع الاستراتيجيات التواصلية (التي سيتم مناقشتها أدناه)، عندما تكون الاستراتيجية مناسبة للحاجة التواصلية المنوطة بهم.

والاستراتيجيات التواصلية يمكن أن يُنظر إليها على أنها تطبيق لمبادئ ما قبل المعرفة وهي: ما قبل التخطيط، والتنفيذ، والمراقبة، والإصلاح لأنواع أنشطة التواصل المتعددة: التلقّي، والتفاعل، والإنتاج، والتوسط. وكلمة الاستراتيجيات تم استخدامها بطرق مختلفة، والمقصود بها هنا تبني نسق من الفعل محدد بغرض زيادة الفاعلية. وتم التعامل مع المهارات التي لا يمكن تجاوزها في عملية الفهم أو التي توضح الكلمات المنطوقة، والمكتوبة (مثلاً مجموعة الأصوات يتم ترميزها في خيط من الكلمات تحمل معنى افتراضياً)، على أنها مهارات ذات مستوى منخفض في علاقتها بعملية التواصل المناسبة. (انظر القسم ٤-٥) ويتم الاستدلال على التقدم في تعلّم اللغة بصورة واضحة في قدرة المتعلم على الانهماك بالأنشطة اللغوية الممكنة ملاحظتها، وفي القيام بالاستراتيجيات التواصلية. ولذا فهما أساسان مريحان لقياس القدرة اللغوية. وهناك مقياس مقترح تم تقديمه في هذا الفصل لاختلاف جوانب الأنشطة والاستراتيجيات التي تمت مناقشتها.

٤-٤-١ الأنشطة الإنتاجية والاستراتيجيات

تشمل الأنشطة الإنتاجية والاستراتيجيات أنشطة الكلام، والكتابة معاً.

٤-٤-١-١ في الإنتاج الشفوي (الكلام)

ينتج مستخدم اللغة نصاً شفوياً يتلقاه مستمع أو جمهور من المستمعين، وأنشطة الكلام تشمل الآتي:

- المخاطبات العامة: مثل (الإخبار والتوجيهات وما شابه ذلك).



- مخاطبة الجمهور: (الأحاديث في الاجتماعات العامة، ومحاضرات الجامعة، والخطب، وأحاديث التسلية، والتعليقات الرياضية، وعروض البيع، وما إلى ذلك).
- ويمكن أن يتضمن ذلك ما يأتي:
- قراءة نص مكتوب بصوت عال.
- التحدث من مذكرات، أو من نصوص مكتوبة، أو من مساعدات بصرية مثل (الرسوم التخطيطية، أو الصور، أو الجداول البيانية وما إلى ذلك).
- القيام بأداء دور في بروفة.
- التحدث بصورة تلقائية.
- الغناء.
- وتم تقديم المقاييس التوضيحية لقياس الآتي:
- الإنتاج الكلامي بصورة عامة.
- المونولوجات (المشاهد المسرحية الفردية) المستدامة: تلك التي تصف الخبرات الخاصة.
- المونولوجات المستدامة الدفاع عن قضية (مثل: ما في المناظرة).
- الإعلانات العامة.
- مخاطبة الجمهور.

الإنتاج الشفوي الكلي	
يستطيع إنتاج كلام واضح سليم البنية بسلاسة، مع بنية منطقية فاعلة تساعد المتلقي على ملاحظة نقاط مهمة، وتذكرها.	ج ٢
يستطيع أن يُعطي أوصاف تفصيلية واضحة، ويتكلم عن موضوعات معقدة، كما يستطيع دمج الموضوعات الفرعية، والتركيز على نقاط معينة مع خاتمة مناسبة للحديث.	ج ١
يستطيع أن يصف وصفاً واضحاً، ومنظماً، وأن يقدم مع تركيز مناسب على النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة ذات الصلة.	ب ٢

- على معلم اللغة ومتعلمها المسلم تجنب الاستخدامات التي تحتوي على مخالفات شرعية مثل الأغاني والموسيقى والأفلام الماجنة والرقص.



<p>أنماط الأداء: وصف الخبرة</p> <p>يستطيع أن يصف وصفاً واضحاً؛ متدفقاً بسلاسة، وغالباً أوصاف لا تُتسى.</p> <p>ج ٢</p> <p>يستطيع أن يصف الموضوعات المعقدة وصفاً واضحاً، ومفصلاً. كما يستطيع أن يصف، ويسرد بإسهاب ويدمج بين الموضوعات الفرعية، وينشئ نقاطاً محددة، وينهي حديثه بخاتمة مناسبة.</p> <p>ج ١</p> <p>يستطيع أن يقدم وصفاً واضحاً ودقيقاً لعدد كبير من الموضوعات المتعلقة بمجالات اهتمامه.</p> <p>ب ٢</p> <p>يستطيع أن يقدم وصفاً مباشراً في موضوعات مألوقة متعددة في مجال اهتماماته. يستطيع أن يصل بطلاقة معقولة السرد المباشر أو الوصف في شكل نقاط متتابعة. يستطيع أن يقدم تقرير خبرات مفصلاً، واصفاً الشعور، وردود الأفعال. يستطيع أن يربط بين الأحداث التي يصعب التنبؤ بها، مثل وقوع حادث. يستطيع أن يربط بين أحداث كتاب، أو قلم، ويصف ردود أفعاله. يستطيع أن يصف الأحلام، والآمال، والطموحات. يستطيع أن يصف الأحداث؛ الحقيقية، والمتخيلة. يستطيع أن يروي قصة.</p> <p>ب ١</p> <p>يستطيع أن يروي قصة، أو يصف شيئاً في نقاط محددة. ويستطيع أن يصف قضايا الحياة اليومية في بيئته مثل الناس، والأماكن، وتجارب العمل أو الدراسة. يستطيع أن يقدم وصفاً أساسياً وقصيراً للأحداث، والأنشطة. يستطيع أن يصف الخطط، والترتيبات، والعادات، وما يفعله كل يوم، والأنشطة السابقة، والخبرات الشخصية. يستطيع أن يستخدم لغة وصفية سهلة ليتكلم بإيجاز عن الأشياء، والممتلكات ويقارن بينها. يستطيع أن يعبر عن ما يحب، وما يكره.</p> <p>أ ٢</p> <p>يستطيع أن يصف أسرته، وظروف المعيشة، وخلفيته التعليمية، ووظيفته الحالية، أو الأخيرة. يستطيع أن يصف الناس، والأماكن، والممتلكات بعبارات سهلة. يستطيع أن يصف نفسه، وما ذا يفعل، وأين يسكن.</p> <p>أ ١</p> <p>يستطيع أن يصف وصفاً واضحاً ومفصلاً، ويتكلم في نطاق واسع من الموضوعات ذات الصلة بمجاله، كما يستطيع توسيع الأفكار، ودعمها، مستصحبا النقاط التابعة، والأمثلة المتعلقة.</p>	
<p>يستطيع أن يصف مباشرة بطلاقة، ومعقولة موضوعاً من موضوعات متعددة في مجال اهتمامه، ويقدمه في نقاط تتابع خطية.</p>	<p>ب ١</p>



٢١	يستطيع أن يصف وصفاً مُيسراً؛ الناس، والحياة أو شروط العمل، والأعمال اليومية، وما يحب، وما يكره. ويكون ذلك في سلسلة قصيرة من العبارات السهلة، والجمل المرتبطة بتسلسل..
١١	يستطيع الكلام عن الناس، والأماكن بعبارات أساسية سهلة، ومنفصلة في مجملها.

أنماط الأداء المساعدة: عرض الحجة (في المناظرة مثلاً)	
ج ٢	لا توجد واصفات للقياس
ج ١	لا توجد واصفات للقياس
ب ٢	يستطيع بناء حجته بصورة منظمة، مع تركيز مناسب على النقاط المهمة، وربطها بالتفاصيل الداعمة ذات العلاقة.
	يستطيع تقديم حجج واضحة، وتوسيع وجهة نظره، ودعمها إلى حد ما، واستصحاب النقاط الفرعية، والأمثلة ذات الصلة. يستطيع بناء سلسلة من الحجج المنطقية. يستطيع شرح وجهة نظره في موضوع مهم؛ موضعاً مزايًا وعيوب نقاط متعددة.
ب ١	يستطيع بناء حجة مُقنعة؛ يسهل اتباعها غالباً دون عناء.
	يستطيع أن يسوق الأسباب، والتوضيحات للآراء، والخطط، والإجراءات.
أ ٢	لا توجد واصفات للقياس
أ ١	لا توجد واصفات للقياس

الإعلانات العامة	
ج ٢	لا توجد واصفات للقياس
ج ١	يستطيع تقديم الإعلانات بطلاقة؛ غالباً بدون جهد يُذكر مستخدماً النبر والتنغيم لتوصيل الظلال الدقيقة للمعاني بدقة.
ب ٢	يستطيع تقديم الإعلانات في معظم الموضوعات العامة؛ بوضوح، وطلاقة، وتلقائية لا تسبب ضغطاً، أو إزعاجاً، للمستمع.
ب ١	يستطيع تقديم إعلانات التدريب (البروفات) القصيرة في موضوعات تتعلق بأحداث الحياة اليومية في مجاله، وبالرغم من وجود النبرات، والنغمات الأجنبية إلا أنها مفهومة بشكل واضح.
أ ٢	يستطيع تقديم إعلانات قصيرة، تعلمها من قبل، وذات محتوى يمكن التنبؤ به، وتكون واضحة للمستمع الذي يركز في الاستماع.
أ ١	لا توجد واصفات للقياس



	مخاطبة الجمهور
ج ٢	يستطيع المتحدث في موضوع معقد بثقة، وطلاقة إلى جمهور لم يألفوا ذلك، كما يستطيع هيكلة الحديث، وتكييفه بمرونة لتلبية حاجات الجمهور. يستطيع التعامل مع الاستجابات الصعبة بل العدائية.
ج ١	يستطيع أن يتحدث حديثاً واضحاً، وجيد التنظيم في موضوع معقد، متوسعاً، ومؤيداً لوجهات النظر إلى حد ما؛ باستصحاب نقاط فرعية، وتعليلات، وأمثلة لها صلة بالموضوع. يستطيع التحكم في المداخلات بصورة حسنة، باستجابة تلقائية دون عناء يُذكر.
ب ٢	يستطيع أن يقدم عرضاً متقدماً، ومنظماً، وواضحاً مع التركيز على النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة ذات الصلة. يستطيع الانتقال تلقائياً من نص معد مسبقاً إلى متابعة النقاط المهمة التي يثيرها الجمهور، مُظهراً في الغالب طلاقة ملحوظة، وسهولة في التعبير.
	يستطيع أن يقدم بوضوح عرضاً مُعدّ سلفاً، ذاكرةً الأسباب لتأييد وجهات نظر محدّة، أو عدم تأييدها، وموضحاً مزايا وعيوب الآراء المتعددة. يستطيع التصدي لمجموعة من أسئلة المتابعة بدرجة من الطلاقة، والتلقائية دون ضغوط عليه أو على الجمهور.
ب ١	يستطيع أن يُقدم عرضاً مباشراً مُعدّ مسبقاً في موضوع مألوف داخل تخصصه غالباً ما تسهل متابعته دون عناء، ويتم فيه توضيح النقاط الرئيسية بدقة معقولة. يستجيب لأسئلة المتابعة، ولكنه قد يطلب إعادة السؤال إذا كان الكلام سريعاً.
٢١	يستطيع أن يُقدم عرض تدريب قصير في موضوع مرتبط بحياته اليومية، كما يستطيع أن يُقدم أسباباً، وتوضيحات للآراء، والخطط، والإجراءات. يستطيع التعامل مع عدد محدود من أسئلة المتابعة المباشرة.
	يستطيع أن يُقدم عرضاً أساسياً قصيراً في موضوع يتدرب عليه في مادة مألوقة. يستطيع الإجابة عن أسئلة المتابعة المباشرة؛ إذا كان بإمكانه طلب الإعادة، وإذا كان بالإمكان صياغة إجابته.
١١	يستطيع أن يقرأ عبارة قصيرة تدرب عليها، مثل أن يقدم متحدثاً أو أن يُهنئ أحداً على وجبة تناولها.



ملاحظة: تم إنشاء الوصفات في هذا المقياس الفرعي من خلال تجميع عناصر الوصفات من مقاييس أخرى.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه إذا لزم الأمر:

- ما نطاق أنشطة الإنتاج الشفوي (المحادثة) التي يحتاج متعلم اللغة إلى / يطلب منه / يجب أن يُعد للانغماس فيها.

٤-٤-١-٢ في أنشطة الإنتاج المكتوب (الكتابة) ينتج مستخدم اللغة بوصفه كاتباً نصاً مكتوباً يتلقاه القراء أو أحدهم.

وتشمل أنشطة الكتابة الأمثلة الآتية:

- إنجاز الاستثمارات، والاستبانات.
- كتابة مقالات للمجلات، والصحف، والنشرات الإخبارية.
- إنتاج ملصقات للعرض.
- كتابة التقارير، والمذكرات.
- تدوين الملاحظات للرجوع إليها مستقبلاً.
- استملاء الرسائل.
- الكتابة الإبداعية، والخيالية.
- كتابة الرسائل الشخصية أو التجارية.
- وتم تقديم المقاييس التوضيحية للآتي:
- الإنتاج الكتابي الكلي.
- الكتابة الإبداعية.
- التقارير والمقالات.



الإنتاج الكتابي الكلي	
يستطيع أن يكتب نصوصاً مركبة، و واضحة، ومناسبة بأسلوب مناسب، وفعال، وبتراكيب منطقية تساعد القارئ على الوصول إلى النقاط المهمة.	ج ٢
يستطيع أن يكتب نصوصاً جيدة التنظيم، وواضحة في موضوعات مركبة؛ موضعاً ألقضاً المهمة ذات الصلة، ومتوسعا، وداعما جهات النظر بالنقاط الفرعية، والتعليقات، والأمثلة ذات الصلة. ويستطيع أن يضع خاتمة مناسبة للنص.	ج ١
يستطيع أن يكتب نصوصاً مفصلة، وواضحة في موضوعات متعددة، ترتبط بمجال اهتمامه، كما يستطيع تلخيص المعلومات، والحجج وتقييمها من عدد من المصادر.	ب ٢
يستطيع أن يكتب نصوصاً سهلة، ومتراصة في موضوعات مألوفة داخل مجال اهتماماته من خلال ربط سلسلة العناصر القصيرة المنفصلة في تسلسل خطي.	ب ١
يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل المحدودة، مقترنة بالروابط السهلة مثل «و» أو «لكن»، و«لأن».	ب ١
يستطيع أن يكتب جملاً، وعبارات سهلة.	أ ١

ملاحظة: الواصفات في هذا المقياس، وفي المقياسين التاليين (الكتابة الإبداعية، والتقارير والمقالات) لم تتم معايرتها عملياً مع نموذج قياس. ولذلك فإن الواصفات في هذه المقاييس الثلاثة تم إنشاؤها بتجميع عناصر الواصفات من مقاييس أخرى.

الكتابة الإبداعية	
يستطيع أن يكتب قصصاً واضحة، ومناسبة، وشيقة، ويصف خبرته في أسلوب يناسب الجنس الأدبي الذي اختاره.	ج ٢
يستطيع أن يكتب وصفاً تطويرياً، ونصوصاً خيالية واضحة، ومفصلة، وحسنة الصياغة بأسلوب شخصي، طبيعي مناسب لعقلية القارئ.	ج ١
يستطيع أن يكتب وصفاً واضحاً، ومفصلاً لأحداث وتجاوب حقيقية أو خيالية، مجدداً العلاقات بين الأفكار في نص واضح، ومتراصة، متبعاً في ذلك التقاليد الثابتة في الجنس الأدبي المعني.	ب ٢
يستطيع أن يكتب وصفاً تفصيلياً واضحاً في موضوعات متعددة مرتبطة بمجال تخصصه. يستطيع أن يكتب نقداً ومراجعة لفلم أو كتاب أو مسرحية.	



ب١	يستطيع أن يكتب وصفاً تفصيلياً سهلاً في عدد من الموضوعات المألوفة في مجال تخصصه. يستطيع أن يكتب تقريراً عن خبرته، واصفاً شعوره، وردود فعله في نص سهل مترابط. يستطيع أن يكتب توصيفاً لحدث، ورحلة قام بها مؤخراً؛ حقيقة أو خيالاً. يستطيع أن يروي قصة.
ب٢	يستطيع أن يكتب عن قضية يومية من قضايا بيئته مثل: الناس، والأماكن، والعمل، وتجارب الدراسة في جمل مترابطة. يستطيع أن يكتب وصفاً أساسياً، قصيراً جداً للأحداث، وكذلك عن الأنشطة السابقة، والخبرات الشخصية.
	يستطيع أن يكتب سلسلة من الجمل، والعبارات عن أسرته، والحياة، والخلفية التعليمية، وعمله الحالي أو آخر عمل له. يستطيع أن يكتب سيرة ذاتية خيالية قصيرة، وسهلة، وقصائد سهلة عن الناس.
ب٣	يستطيع أن يكتب جملاً، وعبارات سهلة عن نفسه، وعن أناس متخيلين، وأين يسكنون، وماذا يفعلون.

التقارير والمقالات	
يستطيع أن يكتب تقارير مركبة، وموضوعات أو مقالات واضحة، وسلسلة تشرح حالة أو تظهر التقييم النقدي للمقترحات أو الأعمال الأدبية. يستطيع كتابة تراكيب منطقية، فاعلة، ومناسبة تساعد القارئ على معرفة النقاط المهمة.	
يستطيع أن يكتب شرحاً واضحاً، وجيد التنظيم لموضوعات صعبة مركزاً على النقاط المهمة ذات الصلة. يستطيع أن يوسع وجهات النظر، ويدعمها إلى حد ما مع النقاط الفرعية، والتعليقات، والأمثلة ذات الصلة.	
يستطيع كتابة مقالاً أو تقريراً يناقش فيه حجة متسلسلة مع تركيز مناسب على النقاط المهمة، والتفاصيل الداعمة ذات الصلة. يستطيع أن يقيم أفكاراً، أو حلولاً، أو مشكلات مختلفة.	
يستطيع أن يكتب مقالاً أو تقريراً يطور فيه حجة، ذاكرة الأسباب في تأييده أو مخالفته لوجهات نظر معينة، موضحاً مزايا، وعيوب الخيارات المتعددة. يستطيع تركيب المعلومات، والحجج من مصادر متعددة.	
يستطيع أن يكتب مقالات سهلة، وقصيرة في موضوعات لها رواج. يستطيع أن يلخص، أو يكتب تقريراً عن المعلومات الواقعية المتراكمة عن قضايا روتينية وغير روتينية في مجال تخصصه، ويبدئ رأيه بشيء من الثقة.	
يستطيع أن يكتب تقارير موجزة جداً في صيغة متواضع عليها تنقل المعلومات الواقعية الروتينية، وتوضح الأسباب للأعمال.	
لا توجد واصفات للقياس.	
لا توجد واصفات للقياس.	

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه إذا لزم الأمر:

- ما الهدف الذي يحتاج متعلم اللغة في تحقيقه/أو يجب أن يزود/ يُطلب منه أن يرتبط بأنواع الأنشطة الكتابية.

٤-٤-١-٣ وتشمل استراتيجيات الإنتاج تحريك القدرات، والموازنة بين مختلف الكفاءات، واستثمار نقاط القوة، والتقليل من تأثير نقاط الضعف حتى توائم القدرات المتاحة لطبيعة المهمة. وسيتم تنشيط القدرات المتاحة ومن الممكن أن يشمل ذلك الإعداد الواعي (القيام بالبروفات)، وقد يشمل ذلك حساب تأثير الأساليب المختلفة مثل تركيب الخطاب أو الصياغة (مع مراعاة المستمعين)، مع إمكانية النظر في المرجعيات أو الحصول على مساعدات عند التعامل مع الصعوبات (تحديد القدرات). وعندما لا تحرك القدرات الملائمة أو لا يُستفاد من المساعدات فقد يكون من المستحسن لمستخدم اللغة أن يبدأ بمهمات معتدلة أو سهلة مثل أن يكتب بطاقة بريدية بدلاً من كتابة رسالة، وبالمقابل فإذا توافرت الوسائل المناسبة فإن مستخدم اللغة قد يختار مهمة أكثر صعوبة (تعديل المهام). وبطريقة متشابهة فإن مستخدم اللغة أو متعلمها دون وجود مصادر تعليمية كافية قد يلجأ إلى حل وسط في ما يريد أن يعبر عنه لأجل أن يتوافق مع الوسائل اللسانية المتاحة، وبالعكس من ذلك فإن الدعم اللساني الزائد؛ الذي يكون متاحاً في أثناء إعادة الكتابة قد يمكن المتعلم من أن يكون أكثر طموحاً في صياغة أفكاره والتعبير عنها (التعديل في كتابة الرسالة).

ولقد تم وصف طرق قياس المستوى إلى أسفل لتوافق القدرات اللغوية لتأكيد النجاح في المجالات المحدودة "باستراتيجيات التجنب"، أمّا القياس إلى أعلى ووجود طرق تتماشى مع بعضها فقد عرفت "باستراتيجيات الإنجاز"، ويتبنى مستخدم اللغة في هذا النوع من الاستراتيجيات، مقارنة إيجابية مع القدرات التي يمتلكها مثل التقريب والتعميم بلغة سهلة، وإعادة الصياغة أو توصيف القضايا التي يرغب في قولها مما قد يؤدي إلى استخدام تعبيرات اللغة الأولى الأجنبية. وكذلك استراتيجية (الإحلال) حيث يستخدم متعلم اللغة عبارات جاهزة ميسورة الفهم، يشعر بالثقة من تداولها باعتبارها "جزر أمنة" وذلك لبناء جسور يمكن استخدامها للتعبير عن صياغة الأفكار والمضامين (بناء على المعرفة السابقة)، وأحياناً بما يتذكره، ويظن أنه يمكن أن يساعده في التعبير (المحاولة). وسواء



أكان مستخدمو اللغة على وعي بفكرة (الإحلال)، أو يستخدمون اللغة بصورة تجريبية، وتوفر الإفادات متمثلة في تعابير الوجه، والإيماءات، والحركات المتتابة في المحادثة، فرصة لمراقبة النجاح في المحادثة (رصد النجاح). وبالإضافة إلى ذلك فإن مستخدم اللغة قد يرصد زلات لسانية وتواصلية وأخطاء متكررة وخاصة في الأنشطة غير التفاعلية مثل تقديم العروض وكتابة التقارير ويقوم بتصحيحها ذاتياً.

● التخطيط ويشمل التدريب على الأداء

تحديد الموارد

اعتبار الجمهور

تعديل المهمة

تعديل الرسالة

● تطبيق الإحلال

البناء على التجربة السابقة

المبادرة بالتجريب

● تقييم رصد النجاح

● الإصلاح التصحيح الذاتي.

والمقاييس التوضيحية عادة ما تُقدم من أجل:

● التخطيط

● الإحلال.

● المراقبة والتصويب.

التخطيط	
كما في ب ٢	ج ٢
كما في ب ٢	ج ١
يستطيع أن يخطط لما يريد قوله، وطريقة قوله، ناظراً إلى تأثير القول على المتلقي.	ب ٢



ب ١	يستطيع التدرّب على مجموعة كلمات، وتعبيرات جديدة، ومحاولتها مستدعيًا ردود الأفعال.
	يستطيع أن يستنتج كيفية ربط النقاط الأساسية التي يريد أن يعبر عنها، مستغلًا المصادر المتاحة، قاصراً ما يود قوله على ما يتذكره، باحثاً عن وسائل التعبير المناسبة.
أ ٢	يستطيع استرجاع مجموعة مناسبة من العبارات من ذاكرته اللغوية، كما يستطيع التدرّب عليها.
أ ١	لا توجد واصفات للقياس.

	الإحلال
ج ٢	يستطيع إحلال المصطلح المعادل للكلمة التي لا يتذكرها بسلاسة لا يشعر بها الآخرون.
ج ١	كما في ب ٢
ب ٢	يستطيع استخدام تدوير المعنى، وإعادة الصياغة لسد الثغرات في المفردات والتراكيب.
ب ١	يستطيع أن يحدد خصائص شيء محسوس؛ لا يتذكّر الكلمة التي تعبر عنه. يستطيع توصيل المعنى بإعطاء معنى الكلمة شيئاً مناسباً (مثلاً: الشاحنة للناس هي الحافلة).
	يستطيع أن يستخدم معنى كلمة محددة تكون شبيهة للمفهوم الذي يريد أن يعبر عنه، ليصحّحه الآخرون. يستطيع أن ينقل كلمة من لغته الأم إلى اللغة الأجنبية، ويطلب التأكيد من الآخرين.
أ ٢	يستطيع أن يستخدم الإيماءات لتوضيح المعنى عندما يستخدم مفردة غير مناسبة.
	يستطيع أن يحدد ما يريد بالإشارة إليه (مثلاً: أريد هذا من فضلك).
أ ١	لا توجد واصفات للقياس

	المراقبة والتصويبات
ج ٢	يستطيع التراجع عن الصعوبات، وإعادة صياغتها بسلاسة لا يشعر بها محاوره.
ج ١	يستطيع التراجع عندما يواجه صعوبة، ويُعيد صياغة ما يريد قوله دون انقطاع كامل لأنسياب الحديث.
ب ٢	يستطيع تصويب الأخطاء، والزلات إذا انتبه إليها، أو إذا أدت إلى الفهم الخاطئ. يستطيع أن يكتب مذكرة ب «الأخطاء المتكررة»، ثم يراقب هذه الأخطاء في حديثه بوعي.



يستطيع تصويب الخلط الواقع في الأزمنة النحوية، أو في التعبيرات التي تؤدي إلى الفهم الخاطئ، في حالة أن يشير له محدثه بوجود مشكلة في الفهم.	
يستطيع أن يطلب تأكيداً على أن الصيغة المستخدمة صحيحة. يستطيع أن يبدأ مرة ثانية مستخدماً أسلوباً مختلفاً عندما يتعذر التواصل.	ب ١
لا توجد واصفات للقياس	أ ٢
لا توجد واصفات للقياس	أ ١

- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه إذا لزم الأمر:
- ما نطاق المدخل اللغوي الذي يحتاجه/يجب أن يزود به/يطلب من المتعلم للاستماع.
 - لأي هدف من الأهداف يستمع المتعلم للمدخلات اللغوية.
 - ما أسلوب الاستماع الذي يرتبط به المتعلم.

٤-٤-٢ الأنشطة الاستقبلية والاستراتيجيات

وهذه تشمل أنشطة الاستماع والقراءة.

٤-٤-٢-١ في أنشطة التلقي الشفهي (الاستماع) يستقبل مستخدم اللغة -بوصفه مستمعاً- المنتج الكلامي من قبل الآخرين، ويقوم بمعالجته. وتشمل أنشطة الاستماع ما يلي:

• الاستماع إلى الإعلانات العامة (المعلومات، والتوجيهات، والتحذيرات، وما إلى ذلك).

• الاستماع إلى وسائل الإعلام (الإذاعة، والتلفاز، والتسجيلات، والسينما).

• الاستماع المباشر بوصفه فرداً من الجمهور إلى (المسرح، والاجتماعات العامة، والمحاضرات العامة، ووسائل الترفيه).

• الاستماع إلى المحادثات العابرة.



وفي كل حالة من الحالات السابقة قد يكون هدف مستخدم اللغة من الاستماع هو:

● لتحصيل الخلاصة (الفهم العام) .

● للحصول على معلومات محددة.

● للفهم التفصيلي.

● لاستخلاص النتائج.

وتم تقديم المقاييس التفصيلية للآتي:

- فهم المسموع بصورة عامة.
- فهم التواصل بين الناطقين باللغة.
- استماع مستخدم اللغة المباشر بوصفه عضواً في المجتمع.
- الاستماع إلى الإعلانات، والتوجيهات.
- الاستماع إلى الوسائط السمعية، والتسجيلات.

فهم المسموع بصورة عامة	
لا يواجه صعوبة في فهم أي نوع من اللغة المنطوقة بسرعة متحدث اللغة الأصلي، سواء أكان استماعاً مباشراً، أو مبعوثاً.	ج ٢
يستطيع أن يفهم ما يكفي لمتابعة الأحاديث المسترسلة في موضوعات تجريدية، ومركبة خارج مجاله، بالرغم من أنه قد يحتاج إلى تأكيد التفاصيل العارضة؛ خاصة إذا كانت اللهجة غير مألوفة لديه. يستطيع أن يفهم مجموعة كبيرة من العبارات الاصطلاحية، والعامية مراعيًا تحولات اللهجة، يستطيع متابعة الأحاديث المسترسلة حتى إذا لم تكن منظمة بوضوح، وحتى إذا كانت العلاقات بينها ضمنية فقط.	ج ١
يستطيع أن يفهم اللغة المعيارية المباشرة أو مداعة في موضوعات مألوفة أو غير مألوفة يصادفها عادة في الحياة الشخصية، أو الاجتماعية، أو الأكاديمية، أو المهنية. ويؤثر على قدرته على الفهم فقط خلفية الإزعاج الشديد، وبنية الخطاب الناقصة، واستخدام العبارات الاصطلاحية.	ب ٢



يستطيع أن يفهم الأفكار الأساسية للكلام المعقد لغوياً أو فكرياً في الموضوعات التجريدية، والمحسوسة، إذا كان الكلام باللغة المعيارية بما في ذلك المناقشات التقنية في مجال تخصصه. يستطيع متابعة الأحاديث المسترسلة، والخطوط المعقدة للحجج؛ شريطة أن يكون الموضوع مألوفاً نوعاً ما، ومسار الحديث مميزاً بعلامات واضحة.	
يستطيع أن يفهم المعلومات الواقعية الواضحة عن موضوعات الحياة المشتركة، وموضوعات العمل، مفرقاً بين الرسائل العامة، والتفاصيل المحددة، شريطة أن يكون الحديث مفصلاً بوضوح، وفي نبرة مألوفة عموماً.	ب ١
يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية لحديث معياري واضح في أحداث مألوفة تواجهه دائماً في العمل، والمدرسة، وأماكن الترفيه بما في ذلك السرد القصير للأحداث.	
يستطيع أن يفهم قدرًا كافيًا يمكنه من تلبية الحاجات الحسية؛ شريطة أن يكون الحديث مفصلاً بوضوح وببطء.	أ ٢
يستطيع أن يفهم العبارات والتعبيرات المرتبطة بمجالات الاهتمام المباشر مثل (المعلومات الشخصية الأساسية والأسرية، والتسوق، والجغرافيا المحلية، والتوظيف)، شريطة: أن يكون الحديث مفصلاً، بوضوح، وببطء.	
يستطيع متابعة الحديث البطيء، والمفصل بعناية مع وقفات طويلة لاستيعاب المعنى.	أ ١

فهم المحادثات بين الناطقين الأصليين باللغة	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع متابعة الأحاديث المعقدة للآخرين في مناقشة المجموعات، والمناظرات حتى في الموضوعات التجريدية المعقدة، وغير المألوفة.	ج ١
يستطيع متابعة حوار حيوي بين الناطقين الأصليين باللغة.	
يستطيع أن يفهم ما يُقال حوله ببعض الجهد، ولكنه قد يجد صعوبة في المشاركة بفاعلية في حوار مع كثير من الناطقين باللغة الذين لا يعدلون في طريقة حديثهم.	
يستطيع بصورة عامة متابعة النقاط الأساسية في حوار ممتد حوله، شريطة أن يكون الحوار مفصلاً بوضوح بالنبرة المعيارية.	ب ١
يستطيع تحديد موضوع الحوار حوله عندما يُقدم بتأني ووضوح.	أ ٢
لا توجد واصفات للقياس	أ ١



استماع مستخدم اللغة بوصفه واحداً من الجمهور	
يستطيع متابعة المحاضرات والعروض المتخصصة التي تُوظف درجة عالية من العامية، والاستخدامات العامية أو المصطلحات غير المألوفة.	ج ٢
يستطيع متابعة معظم المحاضرات، والحوارات، والمناظرات بسهولة نسبية.	ج ١
يستطيع متابعة المحاضرات، والمحادثات، والتقارير، وأشكال الأحاديث الأكاديمية، والمهنية الأخرى التي تُعد لغوياً، وفكرياً معقدة.	ب ٢
يستطيع متابعة محاضرة أو حديث في مجال تخصصه، بشرط أن يكون الموضوع المطروح مألوفاً، والعرض سهلاً، ومنظماً بشكل واضح.	ب ١
يستطيع متابعة الخطوط العريضة لأحاديث قصيرة، وسهلة في موضوعات مألوقة، بشرط أن تكون الأحاديث مقدمة بلغة معيارية، وواضحة.	
لا توجد واصفات للقياس.	أ ٢
لا توجد واصفات للقياس.	أ ١

الاستماع إلى الإعلانات والتوجيهات	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع استخلاص معلومات محددة من إعلان عام رديء الصوت في محطة أو في استاد رياضي مثلاً. يستطيع أن يفهم معلومات تقنية معقدة مثل تعليمات التشغيل، ومواصفات الخدمات والمنتجات المألوفة.	ج ١
يستطيع أن يفهم الإعلانات والرسائل في الموضوعات المحسوسة والتجريدية؛ المنطوقة بلغة معيارية، وسرعة عادية.	ب ٢
يستطيع فهم المعلومات التقنية السهلة مثل تعليمات التشغيل للمعدات اليومية. يستطيع متابعة التعليمات التفصيلية.	ب ١
يستطيع فهم النقاط الرئيسية في الإعلانات والبيانات القصيرة، والسهلة، والواضحة. يستطيع أن يفهم التوجيهات السهلة عن كيفية الوصول إلى مكان ما؛ سيراً على الأقدام، أو بالمواصلات.	أ ٢
يستطيع أن يفهم التعليمات الموجهة إليه بعناية وتأن، ومتابعة الاتجاهات.	أ ١



الاستماع إلى الوسائط السمعية والتسجيلات	
ج ٢	كما في ج ١
ج ١	يستطيع أن يفهم مقداراً كبيراً من المواد السمعية المسجلة والمذاعة، بما في ذلك بعض الاستخدامات غير القياسية، وتحديد نقاط التفاصيل الدقيقة التي تشمل المواقف الضمنية، والعلاقات بين المتحدثين.
ب ٢	يستطيع أن يفهم التسجيلات باللهجة القياسية المحلية، التي غالباً ما يستمع إليها في الحياة الاجتماعية، والمهنية أو الأكاديمية، ويستطيع تحديد وجهة نظر المتحدث، واتجاهاته، وكذلك محتوى المعلومات.
	يستطيع فهم معظم الأفلام الوثائقية الإذاعية، ومعظم المواد السمعية الأخرى؛ المسجلة والمذاعة، المقدمة باللهجة المحلية القياسية، ويستطيع أن يحدد مزاج المتحدث، ونبرته.
ب ١	يستطيع أن يفهم محتوى المعلومات لأكثر المواد السمعية المسجلة والمذاعة في موضوعات الاهتمام الشخصي، مسموعة في حديث معياري واضح.
	يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية لنشرات أخبار المذيع، ويفهم المواد المسجلة السهلة عن الموضوعات المألوفة المقدمة بصورة بطيئة، وواضحة نسبياً.
أ ٢	يستطيع أن يفهم المعلومات الأساسية، ويستخلصها من نصوص مسجلة قصيرة التي تتعامل مع الأحداث المتوقعة يومياً، بحسب تقدم بصورة بطيئة، وواضحة.
أ ١	لا توجد واصفات للقياس

- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه إذا لزم الأمر:
- ما نطاق المدخل اللغوي الذي يحتاجه/يجب أن يزود به/يُطلب من المتعلم للاستماع.
 - لأي هدف من الأهداف يستمع المتعلم للمدخلات اللغوية.
 - ما أسلوب الاستماع الذي يرتبط به المتعلم.



٤-٢-٢ في أنشطة التلقي البصري (القراءة) يستقبل مستخدم اللغة بوصفه قارئاً النصوص المكتوبة بوصفها مدخلاً؛ منتجاً من قبل كاتب واحد أو أكثر، ويتعامل معها. وتشمل أنشطة القراءة الأمثلة الآتية:

- القراءة لأجل المعرفة العامة.
 - القراءة لأجل المعلومات، مثل استخدام المراجع.
 - القراءة واتباع التعليمات.
 - القراءة لأجل المتعة.
- والقراءة عند مستخدم اللغة قد تكون لتحقيق الأهداف الآتية:
- للفهم الأساسي أو العام.
 - للحصول على معلومات محددة.
 - للفهم التفصيلي.
 - لاستخلاص النتائج.
- وتم تقديم المقاييس التوضيحية لتوضيح الآتي:
- فهم المقروء بصورة عامة.
 - قراءة المراسلات.
 - القراءة للمعرفة العامة.
 - القراءة من أجل فهم المعلومات والحجج.
 - قراءة فهم التوجيهات.



فهم المقروء الكلي	
يستطيع أن يفهم كل أشكال اللغة المكتوبة بما في ذلك الأشكال التجريدية المعقدة التركيب، أو الموغلة في أدب العامية، والكتابات غير الأدبية، ويفسرها نقدياً. يستطيع أن يفهم نطاقاً واسعاً من النصوص الطويلة والمعقدة، مميزاً بين الفروق الدقيقة للأسلوب، والمعاني الضمنية، والمعاني الواضحة كذلك.	ج ٢
يستطيع أن يفهم بتفصيل مطول النصوص المعقدة، سواء أكانت ترتبط بمجال تخصصه أم لا ترتبط، شريطة أن يعيد قراءة المقاطع الصعبة.	ج ١
يستطيع أن يقرأ بدرجة عالية من الاستقلالية؛ مكيفاً أسلوب القراءة وسرعتها لنصوص، وأهداف مختلفة، مستخدماً المصادر المرجعية المناسبة بشكل انتقائي. وله حصيلة مفردات واسعة، ونشطة، ولكنه قد يواجه صعوبة مع العبارات الاصطلاحية القليلة التردد.	ب ٢
يستطيع أن يقرأ النصوص الواقعية السهلة في مواد متعلقة بتخصصه، واهتمامه بدرجة مرضية من الفهم.	ب ١
يستطيع أن يفهم نصوصاً قصيرة، وسهلة في قضايا مألوفة ذات طابع حسي، تحتوي على تردد عالٍ للغة الحياة اليومية، أو اللغة المرتبطة بالعمل.	أ ٢
يستطيع أن يفهم نصوصاً قصيرة سهلة؛ تحتوي على درجة تردد عالية للمفردات بما في ذلك نسبة من عناصر المفردات العالمية المشتركة.	
يستطيع أن يفهم نصوصاً سهلة، وقصيرة جداً؛ عبارة فعبارة ملتقطاً الكلمات المألوفة، والكلمات والعبارات الأساسية؛ معيداً القراءة عند الحاجة.	أ ١

قراءة المراسلات	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع أن يفهم أي مراسلات في ضوء الاستخدام العرضي للقاموس.	ج ١
يستطيع أن يقرأ المراسلات المتعلقة بمجال تخصصه، ويلتقط المعاني الأساسية بسرعة.	ب ٢
يستطيع فهم توصيف الأحداث، والشعور، والرغبات في الرسائل الشخصية بما يكفي للمرسلات بانتظام مع أصدقاء المراسلات.	ب ١
يستطيع فهم الأشياء الأساسية للرسائل، والفاكسات الروتينية المعيارية (الاستفسارات، والطلبات، وخطابات التأكيد، وما إلى ذلك) في الموضوعات المألوفة.	أ ٢
يستطيع فهم الرسائل الشخصية القصيرة السهلة.	
يستطيع فهم الرسائل القصيرة السهلة على البطاقات البريدية.	أ ١



القراءة بغرض الاطلاع العام	
ج ٢	كما في ب ٢
ج ١	كما في ب ٢
ب ٢	يستطيع أن يقرأ النصوص الطويلة، والمعقدة بسرعة، ويحدد التفاصيل المتعلقة بموضوع النص. يستطيع تحديد المحتوى، وأهمية عناصر الأخبار، والمقالات، والتقارير لعدد كبير من الموضوعات التخصصية، كما يستطيع أن يحدد ما إذا كانت إعادة الدراسة لها فائدة.
ب ١	يستطيع تصفح نصوص طويلة لتحديد المعلومات المطلوبة، كما يستطيع تجميع المعلومات من أجزاء مختلفة من النص، أو من نصوص مختلفة لأداء مهمة محددة.
	يستطيع أن يصل إلى المعلومات المتداولة في الحياة اليومية مثل الرسائل، والنشرات، والوثائق الرسمية القصيرة. كما يستطيع أن يفهمها.
٢١	يستطيع أن يجد معلومات محددة متوقعة في الحياة اليومية مثل الإعلانات، والنشرات التجارية، وقوائم الطعام، وقوائم المراجع، والجداول. يستطيع تحديد معلومات محددة من قائمة، ويفرز المعلومات المطلوبة، (مثلاً يستخدم صفحات الإعلانات التجارية للبحث عن خدمة محددة أو تاجر بعينه). يستطيع أن يفهم الإشارات واللوائح في الأماكن العامة، مثل الشوارع، والمطاعم، ومحطات القطارات، وفي أماكن العمل. مثل الاتجاهات، والتعليمات، والتحذيرات.
١١	يستطيع التعرف على الأسماء المألوفة، والكلمات، والعبارات الأساسية الموجودة في مواقف الحياة الشائعة.

القراءة من أجل المعلومات والحجاج	
ج ٢	كما في ج ١
ج ١	يستطيع أن يفهم بالتفصيل عدد كبير من النصوص المطولة، والمعقدة التي قد يتعرض لها في الحياة الاجتماعية، والمهنية أو الأكاديمية، محدداً فوارق التفاصيل الدقيقة بما في ذلك الاتجاهات، والآراء الصريحة، والضمنية.
ب ٢	يستطيع الحصول على معلومات، وأفكار، وآراء من مصادر تخصصية عالية في مجال تخصصه. يستطيع أن يفهم مقالات متخصصة خارج مجاله؛ على أن يستخدم أحياناً القاموس ليتأكد من تفسير المصطلحات.
	يستطيع أن يفهم المقالات، والتقارير المهمة بالمشكلات المعاصرة التي يتبنى فيها الكتاب مواقف، ووجهات نظر محددة.



ب ١	يستطيع أن يحدد الخلاصة الأساسية في النصوص الجدلية الواضحة. ويستطيع أن يفهم وجهة الجدل في تعامله مع الموضوع المطروح، ولكن ليس بالضرورة بالتفصيل.
	يستطيع أن يدرك النقاط الرئيسية في مقالات الصحف السهلة في الموضوعات المألوفة.
أ ٢	يستطيع معرفة معلومات محددة في مواد مكتوبة سهلة؛ مثل الرسائل، والنشرات، ومقالات الصحف القصيرة التي تصف الأحداث.
أ ١	يستطيع أن يفهم فكرة المحتوى لمادة إعلامية سهلة، ولوصف قصير مُيسر؛ خاصة إذا كانت هناك معينات بصرية.

	القراءة لفهم التوجيهات
ج ٢	كما في ج ١
ج ١	يستطيع أن يفهم بالتفصيل التعليمات المطولة، والمعقدة لتشغيل جهاز جديد أو القيام بإجراءات؛ سواء أكانت التعليمات ترتبط بمجال تخصصه أم لا ترتبط، شريطة أن يستطيع قراءة المقاطع الصعبة.
ب ٢	يستطيع أن يفهم التعليمات المعقدة، والمطولة في مجاله بما في ذلك الشروط والتحذيرات؛ على أن يستطيع قراءة المقاطع الصعبة.
ب ١	يستطيع أن يفهم التعليمات السهلة، والمكتوبة بشكل واضح على واحدة من المعدات.
أ ٢	يستطيع أن يفهم اللوائح للسلامة مثلاً عندما يتم التعبير عنها بلغة سهلة.
	يستطيع أن يفهم التعليمات السهلة التي يراها في الحياة اليومية مثل الهواتف العامة.
أ ١	يستطيع أن يفهم التعليمات المكتوبة القصيرة؛ السهلة مثل (مثل الذهاب من س إلى ص).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي، وينصوا عليه إذا لزم الأمر:

- لأي هدف من الأهداف يحتاج/يُزود/ يُطلب من المتعلم أن يقرأ.
- ما الأسلوب الذي يحتاج/يُزود/ يُطلب من المتعلم أن يتبعه في القراءة.



٤-٢-٣ في الاستقبال السمعي البصري يتلقى متعلم اللغة إدخالاً سمعياً-بصرياً في وقت واحد، وتتضمن مثل هذه الأنشطة ما يلي:

- متابعة نص يُقرأ بصوت عال.
 - مشاهدة التلفاز، والفيديو أو فلم مع العناوين الجانبية.
 - استخدام التقنيات الحديثة (الوسائط المتعددة، والأقراص المضغوطة، وما إلى ذلك).
- والمقاييس التوضيحية التالية لمشاهدة التلفاز، والأفلام.

مشاهدة التلفاز والأفلام	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع كتابة الأفلام التي توظف قدراً كبيراً من اللغة الدارجة، والتعبيرات الاصطلاحية.	ج ١
يستطيع أن يفهم معظم أخبار التلفاز، وبرامج الشؤون المعاصرة. يستطيع أن يفهم الأفلام الوثائقية، والمقابلات المباشرة، والبرامج الحوارية، والمسرحيات، وغالبية الأفلام الناطقة باللهجة القياسية.	ب ٢
يستطيع أن يفهم قدراً كبيراً من كثير من البرامج التلفزيونية حول موضوعات الاهتمام الشخصي مثل المقابلات، والمحاضرات القصيرة، وتقارير الأخبار عندما يكون التقديم بطيئاً، وواضح نوعاً ما.	ب ١
يستطيع متابعة أفلام عديدة تحمل فيها المرئيات، والأحداث العقدة، على أن يكون التقديم واضحاً، واللغة سهلة. يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية في البرامج التلفزيونية في الموضوعات المألوفة عندما يكون التقديم بطيئاً، وواضحاً نسبياً.	
يستطيع تحديد النقاط الأساسية لعناصر أخبار التلفاز التي تتناول الأحداث، والحوادث، وما إلى ذلك؛ حيث تدعم المرئيات التعليق على الأحداث.	أ ٢
يستطيع متابعة تغيير الموضوع في عناصر أخبار التلفاز، وتكوين فكرة عن المحتوى الرئيسي.	
لا توجد واصفات للقياس.	أ ١



٤-٢-٤-٤ استراتيجيات التلقي

وتشمل التعريف بالسياق، والمعرفة بالمحيط الذي له علاقة به، وتنشيط إجراءات ما يُظن أنه مخطط مناسب. وهذا في المقابل يُظهر التوقعات عن التنظيم، والمحتوى عندما يأتي (التأطير). وفي أثناء إجراءات الأنشطة الاستقبالية يتم استخدام الإشارات التي تم تحديدها (لغوية وغير لغوية) في السياق العام، والتوقعات في علاقتها بالسياق المعد من قبل المخطط - تستخدم لبناء تجسيد للمعنى المراد التعبير عنه، وكذلك الفرضية بوصف أن المقصد التواصل خلفها. ومن خلال عملية المقاربة المتتابة، يتم ملء الفراغات الواضحة، والممكنة في الرسالة لتجسيد المعنى، وبذلك يتم (استنتاج) أهمية الرسالة، وأجزاء مكوناتها. والفراغات التي يتم ملؤها من خلال الاستنتاج قد يكون سببها القيود اللغوية، وحالات الاستقبال الصعبة، ونقصان المعرفة المشتركة أو المعرفة المفترضة، والانحراف في الصياغة. والاستهانة في النطق أو الاختزال الصوتي من قبل المتكلم/الكاتب. وتم فحص صلاحية النموذج الحالي الذي تم التوصل إليه من خلال هذه الإجراءات مقابلة بإشارات السياق، والنص لاختبار مدى موافقتها للمخطط المفعول، عن طريق تفسير الموقف؛ (اختبار الفرضيات). ويقود عدم التطابق المحدد إلى الرجوع إلى الخطوة الأولى (التأطير)، حيث يبدأ البحث عن المخطط البديل الذي يفسر الإشارات الواردة بصورة أفضل (مراجعة الفرضيات). ويكون ذلك كالاتي:

- التخطيط: التأطير ويشمل (اختيار الحالة الذهنية، وتنشيط المخطط، وإعداد التوقعات).
 - التنفيذ: تحديد الإشارات، والاستنتاج منها.
 - التقويم: اختبار الفرضيات؛ مطابقة الإشارات للمخطط.
 - التصحيح: مراجعة الفرضيات.
- وتم تقديم المقاييس التوضيحية الآتية:

تحديد الإشارات والاستنتاجات (المقروء والمكتوب)	
كما في ج ١	ج ٢
مستخدم اللغة ماهر في استخدام الإشارات السياقية، والنحوية، والمعجمية، ويستطيع أن يستنتج وجهات النظر، والحالة النفسية، والمقاصد، ويتوقع ما سيحدث لاحقاً.	ج ١



ب٢	يستطيع أن يستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق الاستيعاب، بما في ذلك الاستماع إلى النقاط الأساسية، والتأكد من الفهم باستخدام الإشارات السياقية.
ب١	يستطيع تحديد الكلمات غير المألوفة من السياق في موضوعات متعلقة بمجال تخصصه. يستطيع أن يقدر معنى الكلمات العرضية التي لا يعرفها من السياق، ويستنتج معنى الجملة، على أن يكون الموضوع مألوفاً لديه.
أ٢	يستطيع أن يستخدم فكرة المعنى العام للتعبيرات، والنصوص القصيرة في موضوعات الحياة اليومية ذات الطابع المحسوس، لاستخلاص المعنى المحتمل للكلمات المجهولة من السياق.
أ١	لا توجد واصفات لهذا القياس

٤-٤-٣ الأنشطة التفاعلية والاستراتيجيات التفاعلية

٤-٤-٣-١ التفاعل الشفهي

يؤدي مستخدم اللغة في الأنشطة التفاعلية دور المستمع، والمتحدث تبادلياً مع متحدث أو أكثر، وذلك لبناء خطاب حوارى متصل من خلال مناقشة المعنى، متبعاً مبادئ التعاون.

ويتم توظيف استراتيجيات الاستقبال، والإنتاج باستمرار خلال التفاعل، وهناك أيضاً فئات من الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات التعاونية - وتسمى أيضاً استراتيجيات الخطاب، واستراتيجيات التعاون - تهتم بإدارة التعاون، والتفاعل مثل تبادل الأدوار في الحوار، وتأطير الموضوع، وبناء خط مقارنة، واقتراح الحلول وتقييمها، وإعادة وتلخيص النقاط التي تم التوصل إليها، والتوسط في النزاعات.

وتشمل الأنشطة التفاعلية الأمثلة الآتية:

- المعاملات.
- المحادثات العارضة.
- المناقشات غير الرسمية.
- المناقشات الرسمية.
- المناظرات.
- المقابلات.



- المفاوضات (المداولات).
- المشاركة في التخطيط.
- التعاون الموجه بالهدف.

وتم تقديم المقاييس التوضيحية للآتي:

- التفاعل الشفهي الكلي.
- فهم المحاور (الناطق الأصلي باللغة).
- المحادثات.
- المناقشات غير الرسمية.
- المحادثات الرسمية والاجتماعات.
- التعاون الموجه بالهدف.
- معاملات الحصول على بضائع وخدمات.
- تبادل المعلومات.
- المقابلات الشخصية، وإجراء المقابلات.

التفاعل الشفهي الكلي	
لديه معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية، والدارجة مع وعي بمستويات تلميح المعنى. يستطيع أن يوصل ظلالاً دقيقة للمعنى بدقة، وذلك باستخدام نطاق واسع من التعديلات مع دقة معقولة. يستطيع التراجع، وإعادة بناء الصعوبات التي يواجهها بسلاسة لا يكاد يشعر بها محاوره.	ج ٢
يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة، وتلقائية بسهولة، وله إلمام واسع بذخيرة معجمية واسعة، تسمح بتجاوز الفجوات بسهولة عن طريق الإطناب. وليس هناك بحث واضح عن التعبيرات، أو استخدام لاستراتيجيات التجنب، فما يعيق تدفق اللغة، وانسيابها الطبيعي عنده، فقط المواد الصعبة مفاهيمياً.	ج ١
يستطيع استخدام اللغة بطلاقة، ودقة، وفاعلية في نطاق واسع من الموضوعات الأكاديمية، والمهنية أو الترفيهية مشيراً إلى العلاقة بين الأهداف بوضوح. يستطيع التواصل بصورة تلقائية، ويتحكم نحوي جيد، دون وجود علامات تقيده عن الاسترسال في الحديث، ويتحدث بصورة تناسب الظروف	ب ٢



	يستطيع التواصل بدرجة من الطلاقة، والتلقائية تجعل التواصل المنتظم، والعلاقة المستدامة مع الناطقين باللغة ممكنة دون إثقال على أي من الطرفين. ويستطيع إبراز الدلالة الشخصية للأحداث، والخبرات، داعماً وجهات النظر بتقديم التوضيحات، والحجج.
ب ١	يستطيع التواصل بثقة محدودة في القضايا الروتينية المألوفة وغير المألوفة المرتبطة باهتمامه، ومجال مهنته. يستطيع تبادل المعلومات، وفحصها والتأكد منها، والتعامل مع المواقف الأقل رتبة، ويعرب عن لماذا تشكل بعض الأشياء مشكلة. يستطيع التعبير عن الأفكار في أكثر الموضوعات الثقافية، والتجريدية مثل الأفلام، والكتب، والموسيقى.
	يستطيع استغلال نطاق واسع من اللغة السهلة للتعامل مع معظم المواقف التي يمكن أن تحدث في أثناء السفر. يستطيع الدخول في محادثة ذات موضوعات مألوفة من غير استعداد، كما يستطيع التعبير عن آرائه الشخصية، وتبادل المعلومات في موضوعات مألوفة للاهتمامات الشخصية أو ترتبط بالحياة اليومية مثل (الأسرة، والهوايات، والعمل، والسفر والأحداث المعاصرة).
أ ٢	يستطيع التفاعل بسهولة معقولة في المواقف المنظمة، والمحادثات القصيرة، على أن يساعده المحاور الآخر عند الضرورة. يستطيع التحكم في الحوارات الروتينية السهلة دون جهد؛ فيستطيع أن يسأل أسئلة، ويجيب عنها، ويتبادل المعلومات، والأفكار في الموضوعات المألوفة لمواقف الحياة اليومية المتوقعة.
	يستطيع التواصل في المهمات الروتينية السهلة التي تتطلب التبادل المباشر والسهل للمعلومات في القضايا الروتينية المألوفة التي يقوم بها في العمل، وأوقات الفراغ. يستطيع التحكم في الحوارات الاجتماعية القصيرة جداً، ولكن من الصعب أن يفهم فهما كافياً يحافظ على المحادثة حسب ما يريد.
أ ١	يستطيع أن يتفاعل بطريقة سهلة، ولكن يعتمد التواصل كلياً على إعادة بمعدل بطيء للحديث، وإعادة الصياغة والتصويب. يستطيع أن يسأل أسئلة سهلة، ويجيب عنها، ويستهل بعبارة سهلة، ويستجيب لها على أن تكون مرتبطة بالاحتياجات المباشرة أو الموضوعات المألوفة.



فهم المحاور المتحدث الأصلي باللغة	
يستطيع فهم أي متحدث باللغة الأم ، حتى في الموضوعات التجريدية، والمعقدة ذات الطابع التخصصي خارج مجاله، على أن يُعطى الفرصة للتعود على اللهجات غير القياسية.	ج ٢
يستطيع أن يفهم بالتفصيل أحاديث في موضوعات تجريدية ومعقدة ذات طابع تخصصي خارج مجاله، بالرغم من أنه يحتاج إلى تأكيد التفاصيل العرضية، خاصة إذا لم يكن متعوداً على نبرة الحديث.	ج ١
يستطيع أن يفهم بالتفصيل ما يقال له بلغة الكلام القياسية، ولو كان في بيئة صاخبة.	ب ٢
يستطيع متابعة الكلام المفصل الموجه إليه في المحادثات اليومية بوضوح، بالرغم من أنه يحتاج أحياناً لإعادة بعض الكلمات، والعبارات.	ب ١
يستطيع أن يفهم بما يكفي للتحكم في الحوارات الروتينية السهلة دون عناء. يستطيع أن يفهم بصورة عامة الكلام القياسي الواضح؛ الموجه إليه في القضايا المألوفة، شريطة أن يطلب تكرار الكلام، أو إعادة صياغته من وقت لآخر.	أ ٢
يستطيع أن يفهم ما يُقال في المحادثات اليومية السهلة، إذا كان الحديث واضحاً، وبطيئاً، ومباشراً له؛ فيستطيع أن يفهم إذا بذل المتحدث جهداً للإفهام.	
يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية الهادفة إلى تلبية الحاجات اليومية ذات الطابع المحسوس الموجهة مباشرة إليه في حديث واضح وبطيء، ومتكرر من قبل متحدث عطوف. يستطيع أن يفهم الأسئلة والتعليمات الموجهة بعناية، وببطء إليه، كما يستطيع متابعة التوجيهات القصيرة، والسهلة.	أ ١

المحادثة	
يستطيع التحدث بشكل مريح، ومناسب؛ غير معاق بقيود لغوية في ممارسة حياة اجتماعية، وشخصية كاملة.	ج ٢
يستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية للأغراض الاجتماعية، بما في ذلك الاستخدام العاطفي، والتلمحي، والفكاهي للغة.	ج ١



ب٢	يستطيع الاشتراك في المحادثات المطولة في معظم الموضوعات العامة، بطريقة واضحة حتى في البيئة الصاخبة. يستطيع أن يقيم علاقات مع الناطقين باللغة دون إضاكتهم أو إزعاجهم دون قصد، أو أن يتصرفوا بخلاف ما يجب أن يتصرفوا به مع المتحدث الأصلي باللغة. يستطيع توصيل مشاعره للآخرين، وإبراز أهمية الأحداث، والتجارب له.
ب١	يستطيع المشاركة من غير إعداد في محادثات موضوعاتها مألوفة. يستطيع متابعة حديث مفصل بوضوح، وموجه إليه في محادثات الحياة اليومية، بالرغم من أنه يسأل أحياناً عن إعادة كلمات، وعبارات محددة. يستطيع المحافظة على المحادثة أو النقاش، ولكنه قد يجد المتابعة صعبة أحياناً عندما يحاول أن يقول ما يريد على وجه التحديد. يستطيع التعبير عن المشاعر، والاستجابة لها مثل التعجب، والسعادة، والحزن، والاهتمام، واللامبالاة
ب٢	يستطيع بناء تواصل اجتماعي بتقديم التحايا، وحفلات الوداع، والتعارف، والشكر. يستطيع بصورة عامة فهم الحديث القياسي الواضح في القضايا المألوفة الموجهة إليه، شريطة أن يتمكن من طلب التكرار، وإعادة الصياغة من وقت لآخر. يستطيع أن يشترك في المحادثات القصيرة، حول الموضوعات المهمة في السياقات الروتينية. يستطيع أن يعبر عن شعوره في عبارات سهلة، ويعرب عن شكره.
	يستطيع التحكم في الحوارات الاجتماعية القصيرة جداً، ولكن نادراً ما يفهم بما يكفي للمحافظة على استمرار المحادثة حسبما يريد، بالرغم من أن محدثه يستطيع إفهامه إذا بذل جهداً. يستطيع أن يستخدم الصيغ المهدبة للتحايا، والمخاطبة. يستطيع أن يدعو، ويقترح، ويعتذر، ويستجيب لذلك. يستطيع أن يعبر عن ما يحب، وما يكره.
ب١	يستطيع التعريف بالآخرين، واستخدام التحية الأساسية، واستخدام عبارات الوداع. يستطيع أن يسأل عن الناس، وكيف يتجاوبون مع الأخبار. يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية الهادفة إلى تلبية الحاجات المحدودة، ذات الطابع المحسوس الموجهة إليه ببطء، ووضوح، وعبارات متكررة من قبل متحدث متعاطف.

	المحادثات غير الرسمية مع الأصدقاء
ج٢	كما في ج١
ج١	يستطيع متابعة الحوارات الصعبة بين مجموعة من الناس في مجموعات النقاش، والمشاركة فيها حتى في الموضوعات التجريدية، والموضوعات المعقدة وغير المألوفة.



٢ب	يستطيع مجازاة النقاشات الحيوية مع المتحدثين الأصليين باللغة. يستطيع التعبير عن الأفكار والآراء بدقة، ويقدم الحجج للأفكار المعقدة، ويستجيب لها بشكل مقنع.
	يستطيع أن يشارك بفعالية في النقاشات غير الرسمية في السياقات المألوفة معلقاً، وموضحاً وجهة نظره بوضوح، ومقيماً المقترحات البديلة، وواضعا فرضيات ومستجيباً لها. يستطيع أن يفهم ببعض الجهد كثيراً مما يقال في الحوارات حوله، ولكن قد يجد صعوبة في المشاركة بفاعلية في الحوار مع عدد من المتحدثين باللغة الذين لا يعدلون في لغتهم الأم. يستطيع أن يدافع عن رأيه في الحوار، ويقويه بتقديم التوضيحات، والحجج، والتعليقات ذات الصلة.
١ب	يستطيع أن يتابع كثيراً مما يُقال حوله في الموضوعات العامة على أن يتجنب محاوره استخدام العبارات الاصطلاحية، وينطقون بوضوح. يستطيع أن يعبر عن أفكاره حول الموضوعات التجريدية، والثقافية مثل الموسيقى، والأفلام. يستطيع أن يفسر المشكلة في موضوع ما. يستطيع أن يعلق باختصار على وجهات نظر الآخرين. يستطيع أن يقارن بين البدائل، ويقابل بينها في حوارات الأصدقاء، مناقشاً ما يجب عمله، وإلى أين نذهب، ومن نختار، وماذا نختار مثلاً.
	يستطيع بصورة عامة متابعة النقاط الرئيسية في الحوارات غير الرسمية مع الأصدقاء على أن يكون نطق الكلام واضحاً، وبلهجة قياسية. يستطيع أن يعطي وجهات نظر وآراء شخصية، ويطلبها من الآخرين في موضوعات النقاش المهمة. يستطيع إقحام رأيه، وردود فعله في ما يتعلق بحل مشكلة، أو إجابة عملية لأسئلة مثل: أين نذهب؟ وماذا نفعل؟ وكيف ننظم مناسبة (نزهة مثلاً). يستطيع أن يعبر عن قناعاته، وآرائه، ومواقفته، ورفضه بأدب.
٢أ	يستطيع بصورة عامة التعرف على موضوع الحوار حوله، إذا كان الحوار بتأن، ووضوح. يستطيع أن يناقش ما يريد أن يفعله في المساء في عطلة نهاية الأسبوع. يستطيع تقديم مقترحات، كما يستجيب لمقترحات الآخرين. يستطيع أن يوافق على ما يقوله الآخرون أو يرفضه.
	يستطيع أن يناقش القضايا العملية اليومية عندما يتم تناولها بوضوح، وتأن، ومباشرة. يستطيع أن يناقش ماذا يفعل، وأين يذهب، ويضع ترتيبات لمقابلة شخص ما.
١أ	لا توجد واصفات لهذا المقياس



	الحوارات الرسمية والاجتماعات
ج ٢	يستطيع أن يناقش في القضايا المعقدة في الحوارات الرسمية، مفصلاً عن حججه المقنعة بما لا يقل عن المتحدثين الأصليين باللغة.
ج ١	يستطيع مجارة الحوار والمناظرة حتى في الموضوعات التجريدية، والمعقدة؛ غير المألوفة. يستطيع أن يجادل عن وجهة نظر رسمية بشكل مقنع، مستجيباً للأسئلة، والتعليقات، وموضحاً الخطوط المعقدة في الحجج المضادة بطلاقة، وتلقائية، وطريقة مناسبة.
ب ٢	يستطيع مجارة الحوارات الحيوية، محدداً بدقة الحجج المؤيدة، ووجهات النظر المعاكسة. يستطيع أن يعبر عن أفكاره، وآرائه بدقة، ويقدم حججه، ويستجيب للحجج المغايرة بشكل مقنع.
	يستطيع المشاركة بفاعلية في الحوارات الرسمية؛ الروتينية، وغير الروتينية. يستطيع متابعة الحوارات في قضايا متعلقة بمجاله، ويفهم بالتفصيل النقاط التي يوليها المتحدث أهمية. يستطيع الاشتراك في الحوار، والدفاع عن رأيه ودعمه، وتقييم المقترحات البديلة، ووضع فرضيات، ويستطيع الرد على فرضيات الآخرين.
ب ١	يستطيع أن يتابع كثيراً مما يُقال حول مجاله، على أن يتجنب المتحدثون التوغل في استخدام العبارات الاصطلاحية، وينطقون بوضوح. يستطيع أن يوضح وجهة نظر في موضوع ما، ولكنه قد يجد صعوبة في الدخول في الحوار. يستطيع أن يشارك في المناقشات الروتينية الرسمية ذات الموضوعات المألوفة التي تصاغ في حديث، وتكون بلغة قياسية، وتتضمن تبادل المعلومات الواقعية، وتلقي التعليمات أو مناقشة الحلول للمشكلات العملية.
أ ٢	يستطيع بصورة عامة متابعة تغيير الموضوع في النقاشات الرسمية المتعلقة بمجاله التي تقدم ببطء ووضوح. يستطيع تبادل المعلومات، وتوضيح رأيه في المشكلات العملية عندما يُسأل مباشرة، على أن يتلقى مساعدة في المعلومات، ويتمكن من طلب التكرار للنقاط الأساسية عند الضرورة.
	يستطيع أن يقول ما يراه عن الأشياء التي يُسأل عنها في الاجتماعات الرسمية، على أن يتمكن من طلب الإعادة للنقاط الأساسية عند الضرورة.
أ ١	لا توجد واصفات لهذا المقياس.

ملاحظة: لم تتم معايرة الواصفات في هذا المقياس الفرعي عملياً مع نموذج القياس.



التعاون الموجه بالهدف (إصلاح سيارة، ومناقشة وثيقة، وتنظيم مناسبة)	
ج ٢	كما في ب ٢
ج ١	كما في ب ٢
ب ٢	يستطيع أن يفهم التعليمات المفصلة بثقة. يستطيع أن يساعد في أثناء تقدم العمل بدعوة الآخرين للمشاركة وإبداء رأيهم مثلاً. يستطيع تقديم الخطوط العريضة لقضية أو موضوع بوضوح، متأملاً في المسببات، والنتائج، مقيماً مزايا وعيوب المقاربات المختلفة.
ب ١	يستطيع أن يتابع ما يُقال بالرغم من أنه قد يطلب أحياناً الإعادة، والتوضيح إذا كان حديث الآخرين سريعاً، وممتداً. يستطيع أن يوضح المشكلة في أمر ما، ويناقش ما يجب عمله، ويقارن بين البدائل، ويقابل بينها. يستطيع أن يعلق بإيجاز على وجهات نظر الآخرين.
	يستطيع أن يتابع بصورة عامة ما يُقال، وبإمكانه أن يعيد جزءاً منه عند الضرورة ليؤكد التفاهم المتبادل. يستطيع توصيل رأيه، وردود فعله في ما يتعلق بالحلول الممكنة أو في مسألة ما يجب فعله مستقبلاً موضعاً باختصار الأسباب. يستطيع أن يدعو الآخرين لإبداء وجهات نظرهم للمضي في أمر ما.
أ ٢	يستطيع أن يفهم بما يكفي للقيام بمهام روتينية دون جهد يذكر، سائلاً بمحدودية عندما لا يفهم. يستطيع أن يناقش ما يجب فعله مستقبلاً، مقدماً مقترحات، ومستجيباً لمقترحات الآخرين، طالبا توجيهات من الآخرين، ومعطياً لها كذلك.
	يستطيع أن يشير إلى متابعته للحديث، كما يستطيع أن يفهم الأشياء الضرورية إذا بذل المتحدث جهداً لإفهامه. يستطيع التواصل في المهام الروتينية السهلة، مستخدماً العبارات السهلة لطلب الأشياء، وتقديمها، وللحصول على معلومات محدودة، ولمناقشة ما يجب فعله.
أ ١	يستطيع أن يفهم الأسئلة، والتعليمات الموجهة ببطء، وعناية إليه، كما يستطيع متابعة الاتجاهات السهلة القصيرة. يستطيع أن يطلب من الناس أشياء، كما يستطيع أن يعطيهم أشياء،



معاملات الحصول على بضائع وخدمات	
كما في ب٢	ج٢
كما في ب٢	ج١
يستطيع التعامل لغوياً للتفاوض من أجل حل في نزاع مثل غرامة مرور غير مستحقة، ومسؤولية مالية لإلحاق الضرر بشقة، والمسؤولية في المتسبب في حادث. يستطيع أن يلخص قضية لتعويض مالي مستخدماً لغة مقنعة لطلب التعويض، وينص بوضوح على حدود التنازل الذي سيقوم به أحد الأطراف.	ب٢
يستطيع شرح مشكلة إذا ظهرت، ويوضحها حيث يجعل مقدم الخدمة أو الزبون يقدم تنازلاً.	
يستطيع إجراء معظم المعاملات التي قد تظهر في أثناء السفر، وترتيب السفر أو السكن، والتعامل مع المسؤولين في أثناء الزيارات الخارجية. يستطيع التعامل مع المواقف الأقل رتبة في المتاجر، وصناديق البريد، والمصارف مثل إعادة بضاعة منتهية الصلاحية. يستطيع تقديم شكوى. يستطيع التعامل مع معظم المواقف التي تحدث عند القيام بترتيبات السفر من خلال وكيل السفر أو في أثناء السفر حقيقة مثل سؤال راكب آخر عن محطة النزول.	ب١
يستطيع التعامل مع القضايا العامة للحياة اليومية مثل السفر، والسكن، والأكل، والتسوق. يستطيع الحصول على كل المعلومات التي يحتاج إليها من المكتب السياحي ما دام أنها مباشرة، وليست متخصصة.	أ٢ A2
يستطيع أن يطلب البضائع، والخدمات اليومية، كما يستطيع ان يقدمها. يستطيع الحصول على معلومات محددة عن السفر، وأن يستخدم وسائل المواصلات العامة مثل الحافلات، والقطارات، وسيارات الأجرة، ويستطيع أن يسأل عن الاتجاهات، ويوضحها لوسائل آخر، ويستطيع شراء تذاكر السفر. يستطيع أن يسأل عن الأشياء، وأن يقوم ببعض المعاملات المحدودة في المتجر ومكتب البريد، والمصرف. يستطيع إعطاء معلومات عن الكميات، والأعداد، والأسعار. يستطيع القيام بعملية شراء محدودة، موضحاً ماذا يريد، ووسائلاً عن السعر. يستطيع أن يطلب وجبة.	
يستطيع أن يطلب من الناس أشياء، ويعطيهم أشياء. يستطيع التعامل مع الأرقام، والكميات، والتكلفة والوقت.	أ١



تبادل المعلومات	
ج ٢	كما في ب ٢
ج ١	كما في ب ٢
ب ٢	يستطيع أن يفهم المعلومات المعقدة، ويتبادلها، وينصح في نطاق واسع من القضايا المرتبطة بدوره المهني.
	يستطيع نقل معلومات مفصلة بثقة. يستطيع إعطاء توصيف واضح ومفصل عن كيفية القيام ببعض الإجراءات. يستطيع تجميع معلومات، وحجج من عدد من المصادر، ورفع تقرير عنها.
ب ١	يستطيع تبادل معلومات واقعية متراكمة، وفحصها، والتأكد منها في قضايا روتينية، وغير روتينية مألوقة في مجاله بشيء من الثقة. يستطيع أن يصف كيفية القيام ببعض الأشياء؛ معطياً تعليمات مفصلة. يستطيع أن يلخص قصة قصيرة، ومقالاً، وحديثاً، ومناقشةً، ومقابلة أو فلماً وثائقياً، ويوضح رأيه، ويجيب عن الأسئلة الإضافية للتفصيل.
	يستطيع البحث عن معلومات واقعية مباشرة، ونقلها للآخرين. يستطيع أن يسأل عن الاتجاهات بالتفصيل، كما يستطيع اتباعها. يستطيع الحصول على معلومات أكثر تفصيلاً.
أ ٢	يستطيع أن يفهم بما يكفي للتعامل مع الحوارات الروتينية السهلة دون جهد يذكر. يستطيع التعامل مع طلبات الحياة اليومية العملية مثل البحث عن المعلومات الواقعية المباشرة، ونقلها للآخرين. يستطيع أن يسأل أسئلة عن العادات، والأشياء الروتينية، ويجيب عنها. يستطيع أن يسأل أسئلة عن أوقات التسلية، والأنشطة السابقة، ويجيب عنها. يستطيع أن يوضح الاتجاهات السهلة، ويتبعها، كما يستطيع أن يعطي تعليمات (مثل كيف تصل إلى مكان ما).
	يستطيع التواصل في المهمات الروتينية، والسهلة التي تتطلب تبادلاً مباشراً، وسهلاً للمعلومات. يستطيع تبادل معلومات محدودة في القضايا الإجرائية الروتينية، والمألوفة. يستطيع أن يسأل أسئلة عن ماذا يفعل الآخرون في العمل، وفي أوقات الفراغ، ويجيب عنها. يستطيع أن يسأل عن الاتجاهات، ويشرحها بالرجوع إلى الخريطة أو مخطط. يستطيع أن يسأل عن المعلومات الشخصية، ويقدمها.
أ ١	يستطيع فهم الأسئلة، والتعليمات الموجهة إليه ببطء، و بعناية، ومتابعة الاتجاهات القصيرة السهلة. يستطيع أن يسأل أسئلة سهلة، ويستهل عبارات في مجال احتياجه المباشر أو في موضوعات مألوقة جداً له، ويستجيب لذلك. يستطيع أن يسأل أسئلة شخصية، وعن الآخرين، وأين يسكنون، ومن يعرفون، وماذا يمتلكون. يستطيع أن يشير إلى الوقت ببعض العبارات مثل الأسبوع القادم، ويوم الجمعة الماضي، وفي شهر نوفمبر، والساعة الثالثة.



المقابلات الشخصية وإجراء المقابلات	
يستطيع المحافظة على الحوار من جانبه بصورة جيدة؛ بانياً الكلام ومتفاعلاً بتحكم مع طلاقة تامة، بوصفه مجرياً المقابلة، أو مجيباً عن أسئلة المقابلة بما لا يقل عن المتحدثين الأصليين باللغة.	ج ٢
يستطيع أن يشترك مشاركة كاملة في المقابلات، بوصفه مجرياً للمقابلة أو ضيفاً؛ متوسعاً في نقاط النقاش، ومطوراً لها بطلاقة، ودون أي مساعدة، ومتعاملاً مع المداخلات بشكل جيد.	ج ١
يستطيع إجراء مقابلة بفاعلية، وطلاقة، منطلقاً بتلقائية من الأسئلة المعدة سلفاً، متابعاً الإجابات، ومتوقعاً الردود المثيرة.	ب ٢
يستطيع أن يبادر في المقابلة؛ متوسعاً في الأفكار، ومطوراً لها بمساعدة قليلة أو تشجيع من مجري المقابلة.	
يستطيع أن يقدم المعلومات الواقعية المطلوبة في المقابلة أو الاستشارة (مثل توصيف الأعراض لطبيب)، ولكن بدقة محدودة. يستطيع إجراء مقابلة معدة مسبقاً؛ فاحصاً للمعلومات، ومؤكداً لها، بالرغم من أنه قد يطلب الإعادة إذا كانت استجابة الشخص الآخر سريعة أو مستفيضة.	ب ١
يستطيع أن يبادر في المقابلة أو الاستشارة (مثل أن يتطرق إلى موضوع جديد)، ولكنه يعتمد كثيراً على مجري المقابلة في التفاعل. يستطيع استخدام استبانة جاهزة لإجراء مقابلة منظمة، مع بعض أسئلة المتابعة العفوية.	
يستطيع الإفصاح عن نفسه في المقابلة، وتوصيل الأفكار، والمعلومات في الموضوعات المألوفة؛ على أن يتمكن من طلب التوضيح أحياناً، ويساعد في التعبير عما يريد.	أ ٢
يستطيع الإجابة عن الأسئلة السهلة، ويستجيب لعبارات المقابلة السهلة كذلك.	
يستطيع أن يجيب في المقابلة عن الأسئلة السهلة، المباشرة، والمنطوقة ببطء شديد عن المعلومات الشخصية، بحيث لا تتضمن عبارات اصطلاحية.	أ ١



٤-٣-٤-٢ التفاعل الكتابي

يتضمن التفاعل من خلال وسيط اللغة المكتوبة أنشطة مثل:

- تمرير المذكرات والملاحظات وتبادلها؛ عندما يكون التفاعل الشفهي غير ممكن، وليس مناسباً.
- أن تكون المراسلات من خلال الخطابات، والفاكس، والبريد الإلكتروني، وما إلى ذلك.
- مناقشة نصوص الاتفاقيات، والعقود، والبيانات وما إلى ذلك بإعادة الصياغة، وتبادل المسودات، والتعديلات، والتصويبات وما إلى ذلك.
- المشاركة في المؤتمرات عن طريق الإنترنت أو خارج الشبكة.

٤-٣-٤-٣ وقد ينطوي التفاعل المباشر (وجهاً لوجه) على خليط من الوسائط اللغوية: الشفهية، والكتابية، والسمعية البصرية، ومصاحبات اللغة (انظر القسم ٤-٣-٥-٢)، ومصاحبات النص (انظر القسم ٤-٣-٥-٣).

٤-٣-٤-٤ مع التطور المتزايد لبرامج الحاسوب، فإن تفاعل الإنسان التواصلي مع الآلة، سوف يؤدي دوراً أكثر أهمية في المجالات العامة، والمهنية، والتعليمية بل حتى الشخصية.

ونقدم هنا مقاييس توضيحية للآتي:

- التفاعل الكتابي الكلي.
- المراسلات.
- المذكرات والرسائل والاستمارات.



التفاعل الكتابي الكلي	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع أن يعبر عن نفسه بوضوح ودقة. وبمرونة وفاعلية في ما يتعلق بالمخاطبين.	ج ١
يستطيع التعبير كتابياً بفاعلية عن الأخبار، وجهات النظر، وكذلك عن الأشياء التي تتعلق بالآخرين.	ب ٢
يستطيع توصيل المعلومات، والأفكار في الموضوعات التجريدية، وكذلك المحسوسة، وفحص المعلومات، والسؤال عن المشكلات، وتوضيحها بدقة معقولة. يستطيع أن يكتب الخطابات الشخصية، والمذكرات سائلاً عن معلومات محددة ذات صلة مباشرة أو ناقلاً لها، مجتازاً إلى النقطة التي يشعر بأهميتها.	ب ١
يستطيع أن يكتب مذكرات مصاغة قصيرة، وسهلة؛ متعلقة بقضايا الحاجات المباشرة.	أ ٢
يستطيع أن يسأل عن التفاصيل الشخصية أو ينقلها كتابياً.	أ ١

المراسلات	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع أن يعبر عن نفسه بدقة، ووضوح في المراسلات الشخصية، مستخدماً اللغة بمرونة، وفاعلية، بما في ذلك الاستخدام العاطفي، والتلميح، والفكاهي.	ج ١
يستطيع أن يكتب رسائل ينقل فيها درجة العاطفة، ويبرز أهمية الأحداث والخبرات الشخصية، ويعلق فيها على مراسلات الآراء والأخبار.	ب ٢
يستطيع أن يكتب رسائل شخصية ينقل فيها الأخبار، ويعبر عن أفكار حول موضوعات تجريدية، وثقافية مثل الموسيقى، والأفلام.	ب ١
يستطيع أن يكتب رسائل شخصية، يصف فيها الخبرات، والمشاعر، والأحداث في شيء من التفصيل.	
يستطيع أن يكتب رسائل شخصية محدودة جداً، يعرب فيها عن الشكر، والاعتذار.	أ ٢
يستطيع أن يكتب بطاقة بريدية قصيرة، وسهلة.	أ ١



المذكرات والرسائل والاستمارات	
كما في ب ١	ج ٢
كما في ب ١	ج ١
كما في ب ١	ب ٢
يستطيع أن يكتب مذكرات في التواصل مع استفسارات الآخرين، وعند شرح المشكلات.	ب ١ B1
يستطيع أن يكتب مذكرات ينقل فيها معلومات محدودة ذات أهمية مباشرة للأصدقاء، ومقدمي الخدمات إلى الناس، وإلى المعلمين، وغيرهم ممن يشارك في الحياة اليومية، مجتازا بشكل مفهوم إلى النقاط التي يرى أهميتها.	
يستطيع أن يكتب رسالة أو مذكرة قصيرة، وسهلة على أن يسأل عن التكرار، وإعادة الصياغة. يستطيع أن يكتب مذكرات، ورسائل قصيرة وسهلة تتعلق بالقضايا في مجال الحاجات المباشرة.	أ ٢
يستطيع أن يكتب الأرقام، والتواريخ، واسمه، والجنسية، والعنوان، والعمر، وتاريخ الميلاد أو تاريخ الوصول إلى البلد وما إلى ذلك في استمارة التسجيل في الفندق مثلا	أ ١

<p>قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:</p> <ul style="list-style-type: none"> • في أي نمط من أنماط التفاعل التواصل يحتاج المتعلم أن/يُعد أن/يُطلب منه أن/يُشارك. • ما الأدوار التي يحتاج أن/ يجب أن/ يقوم بها المتعلم في التفاعل الكتابي.
--

٤-٤-٣-٥ استراتيجيات التفاعل

تشمل استراتيجيات التفاعل الأنشطة الاستقبلية، والأنشطة الإنتاجية، وكذلك تميز الأنشطة في بناء الخطاب المشترك، ولذلك فإن كل الاستراتيجيات الاستقبلية، والإنتاجية المذكورة أعلاه تدرج في التفاعل. وحقيقة أن التفاعل الشفهي يستتبع الإنشاء الجمعي للمعنى، من خلال التأسيس لبعض السياق الذهني المشترك، وتحديد ما يمكن أخذه من



معنى على النحو الوارد، وتحقيق من أين يأتي الناس للمعاني، وتقاربهم من بعضهم في ذلك، أو تحديد مسافة مريحة من الكل والمحافظة عليها؛ تكون عادة في الوقت الحقيقي - هذا يعني أن هناك فئات من الاستراتيجيات بالإضافة إلى الاستراتيجيات الاستباقية، والإنتاجية خالصة للتفاعل المتعلق بإدارة هذه العملية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة أن التفاعل هو في الأصل مواجهة (وجه لوجه) يميل إلى تقديم تكرار زائد في مصطلحات اللغة النصية، وفي ما يتعلق بالخصائص المصاحبة، والدلالات السياقية، والتي يمكن التحكم في طولها، ووضوحها من خلال مراقبة المتفاعلين المستمرة لهذه العملية، وتحديد مناسبتها.

يتضمن التخطيط للتفاعل الشفهي تنشيط المخطط - وهو (أي الرسم البياني الذي يمثل بنية التفاعل التواصلي) Phraseogram - للتغيرات الممكنة، والمحتملة للأنشطة المرتقبة (التأطير)، ومراعاة مسافة التواصل من قبل المحاورين الآخرين (تحديد فجوات المعلومات/الآراء، وتقييم ما يمكن أخذه كما هو)، لكي يتم التقرير في الخيارات، وإعداد التنقلات الممكنة في هذه التغيرات. ويتبنى مستخدم اللغة في أثناء النشاط استراتيجيات التبادل في الحوار من أجل الحصول على المبادرة في الخطاب (البدء بالكلام) لتعزيز التعاون في المهمة، والمحافظة على انتظام الحوار (المشارك بين الأشخاص) للمساعدة على التفاهم المتبادل، والمحافظة على منهج يركز على المهمة المطروحة (التعاون الفكري). وقد يطلب مستخدمو اللغة المساعدة في صياغة بعض الأشياء (طلب المساعدة). وكما هو الحال في التخطيط، فإن التقييم يأخذ مكاناً في مستوى التواصل: تقييم مناسبة المخطط المراد توظيفه، وما يحدث حقيقة (مراقبة المخطط، وبنية التفاعل التواصلي)، وإلى مدى تسير الأشياء في المسار المراد (مراقبة التأثير والنجاح). ويؤدي سوء الفهم أو الغموض غير المحتمل، إلى طلب التوضيح الذي قد يكون على المستوى التواصلي أو المستوى اللغوي (التوضيح، وطلب التوضيح)، وإلى التدخل النشط لإعادة بناء التواصل، وإزالة سوء الفهم عند الضرورة (تقييم التواصل).

التخطيط:

- التأطير (لبنية التفاعل التواصلي).
- تحديد فجوة المعلومات/الآراء (شروط النجاح).
- تقييم ما يمكن تقديره.



● خطوات التقدير.

التنفيذ:

- البدء في الحديث.
- التعاون بين الأشخاص.
- التعاون الفكري.
- التعامل مع الأشياء غير المتوقعة.
- طلب المساعدة.

التقييم:

- مراقبة (المخطط، وبنية التفاعل التواصلي).
- مراقبة (التأثير والنجاح).

التقويم:

- طلب التوضيح.
- التوضيح.
- تقويم التواصل.

وتم تقديم المقاييس التوضيحية لبيان الآتي:

- المبادرة بالحديث.
- التعاون بين الأفراد.
- طلب التوضيح.



أخذ الكلمة وتبادل الفرص في الحديث	
ج ٢	كما في ج ١
ج ١	يستطيع أن يختار العبارة المناسبة من مجموع وظائف الخطاب المتاحة، ليمهد لتصريحاته بشكل مناسب حتى يكسب الجمهور أو يكسب الوقت في أثناء تفكيره.
ب ٢	يستطيع أن يتدخل بشكل مناسب في الحوار، موظفاً اللغة المناسبة للقيام بذلك. يستطيع أن يبدأ الحوار، ويحافظ عليه، وينهي بشكل مناسب، ويتبادل فعال لفرص الحوار. يستطيع أن يبدأ الحوار، ويأخذ دوره في الوقت المناسب، وينهي المحادثة عندما يريد، ولكنه لا يستطيع أن يفعل ذلك دائماً بشكل رائع. يستطيع أن يستخدم العبارات المخزنة مثل (هذا سؤال تصعب الإجابة عليه) ليكسب الوقت، ويحتفظ بفرصته في الحديث لحين صياغة ما يريد أن يقول.
ب ١	يستطيع التدخل في الحوار ذي الموضوعات المألوفة، مستخدماً عبارة مناسبة لجذب انتباه المستمعين. يستطيع أن يبدأ محادثة مباشرة (وجهاً لوجه)، في موضوعات مألوفة أو ذات اهتمام شخصي، ويحافظ عليها، وبسهولة ينهيها.
أ ٢	يستطيع استخدام تقنيات محدودة للبدء في محادثة قصيرة، والمحافظة عليها، وإنهائها. يستطيع البدء في محادثة مباشرة (وجهاً لوجه)، والمحافظة عليها، وبسهولة إنهائها.
	يستطيع أن يطلب الانتباه ممن يوجه إليه الحديث.
أ ١	لا توجد واصفات لهذا المقياس.

المشاركة في الحوار والمناقشة	
ج ٢	كما في ج ١
ج ١	يستطيع أن يربط مشاركته الخاصة بالمتحدثين الآخرين بمهارة.
ب ٢	يستطيع أن يقدم إفادات ومتابعات (عبارات، واستنتاجات) مما يساعد في تطوير الحوار. يستطيع الإسهام في دفع الحديث في الأساسيات المألوفة، وذلك بتأكيد على الفهم، ودعوة الآخرين للمشاركة في الحديث.
ب ١	يستطيع أن يوظف الذخيرة الأساسية للغة، وكذلك الاستراتيجيات للمحافظة على استمرار الحوار أو المناقشة. يستطيع أن يلخص النقطة التي تم التوصل إليها في المناقشة، مما يساعد على التركيز في الحديث.
	يستطيع أن يعيد جزءاً مما سمعه لتأكيد الفهم المتبادل، والإسهام في تنمية الأفكار في مسار الحوار. يستطيع دعوة الآخرين إلى المناقشة.
أ ٢	يستطيع أن يشير إلى متابعته للحديث، وفهمه.
أ ١	لا توجد واصفات لهذا المقياس.



طلب التوضيح	
كما في ب٢	ج٢
كما في ب٢	ج١
يستطيع توجيه أسئلة متابعة، ليؤكد فهمه لما يريد أن يقوله المتحدث، ويحصل على توضيح للنقاط الغامضة.	ب٢
يستطيع أن يطلب من شخص آخر أن يوضح أو يفصل في ما قاله.	ب١
يستطيع أن يطلب الإعادة لما لم يفهمه بمحدودية. يستطيع أن يطلب توضيحاً للكلمات، والعبارات الأساسية التي لم يفهمها، مستخدماً العبارات المخزنة.	أ٢
يستطيع أن إلى عدم متابعته للحديث.	
لا توجد واصفات لهذا المقياس.	أ١

٤-٤-٤ أنشطة الوساطة اللغوية واستراتيجياتها

في أنشطة الوساطة اللغوية لا يُعنى مستخدم اللغة بالتعبير عن معانيه، ولكن بالقيام بدور الوسيط بين المتحاورين، الذين لا يستطيعون فهم بعضهم بصورة مباشرة، وعادة ما يحدث ذلك بين المتحدثين بلغات مختلفة، ولكن ليس دائماً. وتشمل أنشطة الوساطة اللغوية أمثلة الترجمة الشفهية، والترجمة التحريرية، وكذلك التلخيص، وصياغة النصوص في اللغة نفسها عندما تكون لغة النص الأصلي ليست مفهومة للمتلقي المقصود.

٤-٤-٤-١ الوساطة اللغوية الشفهية

- الترجمة الفورية (المؤتمرات، والاجتماعات، والأحاديث الرسمية، وما إلى ذلك).
- الترجمة التتبعية (كلمات الترحيب، والجولات السياحية المصاحبة بإرشاد، وما إلى ذلك).
- الترجمة الرسمية:



• للزوار الأجانب في بلده.

• للمناطقين باللغة في خارج البلاد.

• في المواقف والمعاملات الاجتماعية للأصدقاء، والأسرة، والعملاء، والضيوف الأجانب.

• للوحات، وقوائم الطعام، والإشعارات، وما إلى ذلك.

٤-٤-٢ الوساطة اللغوية التحريرية

• الترجمة الدقيقة (للعقود، والنصوص القانونية والعلمية وما إلى ذلك).

• الترجمة الأدبية (للكلاسيكيات، والمسرحيات، والأشعار، ونصوص الأوبرا، وما إلى ذلك).

• خلاصة الملخصات (للمصحف، والمجلات، والمقالات، وما إلى ذلك) في اللغة الثانية أو من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

• إعادة صياغة النصوص المتخصصة للعوام.

٤-٤-٣ تعكس استراتيجيات الوساطة اللغوية طرق التعامل مع استخدام مصادر محدودة لمعالجة المعلومات، وتأسيس المعنى المقابل. وقد تطوّر هذه العملية على شيء من التخطيط المسبق لتنظيم المصادر، والاستفادة القصوى منها (تطوير المعرفة الخلفية، والبحث عن الدعم، وإعداد مسرد بالكلمات)، وكذلك النظر في كيفية معالجة المهمة الآتية (النظر في حاجات المتحاورين، واختيار حجم الوحدة المراد ترجمتها). ويحتاج الوسيط في أثناء فترة الترجمة الشفهية، والشرح، والترجمة الكتابية إلى أن ينظر إلى ما سيأتي عند صياغته لما قيل، موازنًا بين قطعتين مختلفتين، أو وحدتين مترجمتين في آن واحد. ويحتاج الوسيط كذلك إلى ملاحظة طرق التعبير عن الأشياء، لتوسع مسرد مفرداته (يلاحظ احتمالات المعنى، والمعاني المتكافئة)، ويبني جزراً آمنة (الألفاظ والتعابير الجاهزة) التي تتيح له القدرة على معالجة النصوص قبل استعراضها. ومن جانب آخر يحتاج الوسيط إلى استخدام تقنيات ينزلق بها من مواطن الصعوبة، ويتجنب انهيار الترجمة، محافظاً على استعراض النص من خلال (سد الثغرات). ويأخذ التقويم مكاناً في المستوى التواصل



(فحص التطابق)، وعلى المستوى اللغوي (فحص اتساق الاستخدام اللغوي)، ويقود التقويم في الترجمة التحريرية إلى التصويبات من خلال الاستعانة بالأعمال المرجعية، والمتخصصين في المجال المعين (التدقيق من خلال الاستعانة بالقواميس، والمكانز، والخبراء، والمصادر).

● التخطيط

- استحداث خلفية معرفية.
- البحث عن الدعم.
- إعداد مسرد بالمفردات.
- النظر في حاجات المتحاورين.
- اختيار الوحدة المترجمة.

● التنفيذ

- الاستعراض؛ معالجة المدخلات، وصياغة النص الأخير معاً في وقت واحد.
- ملاحظة الاحتمالات، والمعاني المقابلة.
- سد الثغرات.

● التقييم

- فحص التطابق بين نصين.
- فحص اتساق الاستخدام اللغوي.

● التقويم

- التنقيح من خلال الاستعانة بالقواميس، والمكانز.
- استشارة الخبراء، والرجوع إلى المصادر.
- لا توجد مقاييس توضيحية لأنشطة الوساطة اللغوية بعد.



قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما أنشطة الوساطة اللغوية التي/ يحتاج المتعلم أن/ يجب أن يزود/ يُطلب من المتعلم أن ينفّس فيها.

٤-٤-٥ التواصل غير اللفظي

٤-٤-٥-١ تشمل الإجراءات العملية المصاحبة للأنشطة اللغوية (عادة ما تكون أنشطة شفوية مباشرة «وجهاً لوجه») ما يلي:

- الإشارة: من خلال الأصبع، واليد، والنظرة، والإيماءة، وهذه الحركات تستخدم مع الكلمات أو العبارات الإشارية لتحديد الأشياء، والأشخاص (إشارة المتحدث إلى الزمان، والمكان أو الموقف)، مثل هل يمكنني الحصول على هذا؟ لا يمكنك الحصول على هذا، بل ذاك.
- العرض: باستخدام الكلمات والعبارات الإشارية، والفعل المضارع مثل (سأخذ هذا، وأثبتته هنا، مثل هذا، الآن افعل مثل هذا).
- الأفعال التي يمكن مراقبتها بوضوح، وهي التي يفترض معرفتها في أثناء السرد، والتعليق، والأوامر، وما إلى ذلك مثل: لا تفعل ذلك! حسناً فعلت! لا يمكن لقد أسقطتها! وتفسير المنطوق في كل هذه الأمثلة لا يمكن من غير رؤية الحدث.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- كيف يحتاج/ يطلب من/ يجب أن يزود/ أن يكون المتعلمون المهرة في أفعال متطابقة مع تعبيراتهم، والعكس.
- في أي موقف من المواقف يحتاج المتعلمون لهذا التطابق/ أو يجب أن يزودوا به/ أو يطلب منهم.



٤-٥-٢ مصاحبات اللغة

وتشمل لغة الجسد، وتختلف لغة الجسد المصاحبة للأداء اللغوي عن الأفعال المصاحبة للغة التي تحمل المعاني التقليدية، والتي قد تختلف من ثقافة إلى أخرى. وتستخدم على سبيل المثال لغة الجسد الآتية في كثير من البلدان الأوروبية:

- الإيماءات (تحريك قبضة اليد مثلاً للتعبير عن الاحتجاج).
- تعابير الوجه: (مثلاً التبسم أو التجهم، والغضب).
- هيئة الجسم (مثل حالة التراجع، وإظهار اليأس أو الجلوس إلى الأمام، وإظهار التطلع والاهتمام).
- التواصل بالعين (مثل الغمزات التأميرية أو التحديق بعدم التصديق).
- التواصل الجسدي (مثل القبلات أو المصافحة).
- المسافة من الآخرين (يقف قريباً أو منعزلاً بانطوائية مثلاً).

استخدام أصوات لغوية زائدة في الحديث، وتعدُّ مثل هذه الأصوات أو (المقاطع) مصاحبة للغة، حيث إنها تحمل معاني تقليدية، ولكنها خارج النظام الصوتي المعتاد في اللغة، ومن أمثلتها في الإنجليزية الآتي:

”اش اش“ ‘sh’ طلب الصمت أو الهدوء.

”س س س“ ‘S-S-S’ التعبير العلني عن عدم الموافقة أو الاحتجاج.

”اخ“ ‘ugh’ التعبير عن الاشمئزاز.

”همف“ ‘humph’ التعبير عن الشك أو عدم الرضا.

”توت توت“ ‘tut, tut’ التعبير عن الرفض المهذب.

صفات النبر والتنغيم: ويعدُّ استخدام هذه الصفات خارجاً عن اللغة (مصاحباً لها)، إذا حملت معانٍ تقليدية (متعلقة بالمواقف، والحالة الذهنية مثلاً)، إلا أنها تقع خارج النظام



الصوتي المعتاد الذي تؤدي فيه خصائص هذه الصفات من طول، ونبر، وتنغيم دوراً، مثل الآتي:

- جودة الصوت (خشن، مهموس، مجهور).
 - درجة الصوت (هدر، تأوه، صراخ).
 - ارتفاع الصوت (همس، همهمة، هتاف).
 - طول الصوت مد الصوت ببعض الكلمات (ممتاااز).
- وتحدث كثير من تأثيرات مصاحبات اللغة عن طريق الجمع بين درجة الصوت، وارتفاعه، وطوله، ونوعيته. ويجب التمييز بعناية بين تواصل مصاحبات اللغة من لغات الإشارة التي تم تطويرها، التي تقع خارج النطاق الحالي للإطار الأوروبي؛ بالرغم من أن الخبراء في هذا المجال قد يجدون كثيراً من مفاهيمها، وفئاتها ذات علاقة بتخصصهم.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما السلوك المصاحب للغة المستهدف الذي يحتاج المتعلم أن يدركه، ويفهمه، ويستخدمه. كما يجب أن يزود به، ويطلب منه.

٤-٤-٥-٣ خصائص المصاحبات النصية

وهي تؤدي الوسائل الآتية في النصوص المكتوبة دوراً مشابهاً لدور مصاحبات اللغة:

- التوضيحات: الصور، والرسومات.
- المخططات، والجداول، والرسوم البيانية، والأشكال، وما إلى ذلك.
- الخصائص الطباعية (نوع الخط، ودرجته، والمسافة بين الأسطر والكلمات، وإبراز بعض الخطوط، والتخطيط).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما السلوك المصاحب للغة المستهدف الذي يحتاج المتعلم أن يدركه، ويفهمه، ويستخدمه. كما يجب أن يزود به، ويطلب منه.



٤-٥ إجراءات اللغة التواصلية

حتى يقوم المتعلم بدور المتكلم، والكاتب، والمستمع، والقارئ فعليه أن يكون قادراً على القيام بسلسلة من الإجراءات المهارية.

فلكي يتحدث، يجب أن يكون المتعلم قادراً على:

● تخطيط، وتنظيم الرسالة (المهارات المعرفية).

● صياغة الكلام اللغوي (المهارات اللغوية).

● الإفصاح عن/ نطق الكلام (المهارات الصوتية).

وفي الكتابة يجب أن يكون المتعلم قادراً على:

● تنظيم الرسالة، وصياغتها (المهارات المعرفية، والمهارات اللغوية).

● الكتابة باليد أو طباعة النص (المهارات اليدوية)، أو تحويل النص إلى الكتابة.

وفي الاستماع، يجب أن يكون المتعلم قادراً على:

● إدراك الكلام (المهارات الصوتية السمعية).

● تحديد الرسالة اللغوية (المهارات اللغوية).

● استيعاب الرسالة (مهارات دلالية).

● تفسير الرسالة (مهارات معرفية).

وحتى يستطيع المتعلم أن يقرأ، فيجب أن يكون قادراً على:

● إدراك النص المكتوب (المهارات البصرية).

● التعرف على نوع الكتابة (مهارات إملائية).

● تحديد الرسالة (مهارات لغوية).

● استيعاب الرسالة (مهارات دلالية).

● تفسير الرسالة (مهارات معرفية).



وتُعدُّ الخطوات التي يمكن ملاحظتها في هذه الإجراءات مفهومة، أمّا الخطوات الأخرى فليست مفهومة؛ مثل الأحداث في النظام العصبي العام. ويهدف التحليل التالي إلى تحديد بعض أجزاء الإجراءات المتعلقة بتطوير الكفاءة اللغوية.

٤-٥-١ التخطيط

ويكون التخطيط لاختيار المكونات اللغوية العامة، ولكفاءات اللغة التواصلية، وكذلك للترابط، والتنسيق (انظر الفصل الخامس)، لتكون جاهزة في الحدث التواصلية، حتى يتم تحقيق مقصد متعلم اللغة التواصلية.

٤-٥-٢ التنفيذ

٤-٥-٣ الإنتاج

وتحتوي عملية الإنتاج اللغوي على مكونين هما:

مكون الصياغة: ويأخذ مكون الصياغة مخرجات عنصر التخطيط، ويركبها في صياغة لغوية، تحتوي على إجراءات مفرداتية، ونحوية، وصوتية (وإملائية في حالة الكتابة)، يمكن تمييزها عن بعضها، ويبدو (في حالات صعوبة النطق) أن لها درجة من الاستقلالية، ولكن الترابط بينها ليس مفهوماً تماماً.

أمّا المكون النطقي فينظم التعصيب الآلي للجهاز النطقي، لتحويل الناتج من العملية الصوتية إلى حركات منسقة لأجهزة الخطاب، وذلك لإنتاج سلسلة من موجات الحديث مكونة الكلام المنطوق أو بالمقابل يقوم التعصيب الآلي للجهاز العضلي لليد بإنتاج الكتابة اليدوية أو الكتابة الآلية (الطباعة) للنص.

٤-٥-٤ الاستقبال

وتتطوي عملية التلقي أو الاستقبال على خطوات أربع، تأخذ مكانها في تسلسل خطي (من الأدنى إلى الأعلى)، ويتم تحديثها باستمرار، ويُعاد تفسيرها (من الأعلى إلى الأدنى) في



ضوء معرفة المحيط الحقيقي، والتوقعات التخطيطية، والفهم النصي الجديد في إطار عملية التفاعل اللاشعوري. وهذه الخطوات هي:

● إدراك الكلام والكتابة: الصوت/الحرف والتعرف على الكلمة (مكتوبة أو مطبوعة).

● التعرف على النص كلياً أو جزئياً حسب الاقتضاء.

● الفهم الدلالي والمعرفي للنص بوصفه وحدة لغوية.

● تفسير الرسالة في السياق.

والمهارات المرتبطة بالاستقبال اللغوي تتضمن الآتي:

● مهارات الإدراك.

● الذاكرة.

● مهارات فك الرموز.

● الاستنتاج.

● التنبؤ.

● الخيال.

● القراءة السريعة.

● الإحالة إلى الأمام والخلف.

ويمكن أن يُعزز الاستيعاب خاصةً للنصوص المكتوبة بالاستخدام الصحيح للمعينات التعليمية، بما في ذلك المواد المرجعية مثل:

● القواميس (أحادية اللغة وثنائيتها).

● المكانز.

● قواميس النطق.

● القواميس الإلكترونية، والمدقق النحوي، والمدقق الإملائي، والمعينات الأخرى.

● القواعد النحوية المرجعية.

٤-٥-٢-٣ التفاعل



تختلف العمليات التي تتطوي على التفاعل الشفوي عن تعاقب أنشطة الحديث والكلام بعدد من الطرق:

● عملية التلقي والإنتاج عملية متداخلة، فبينما يكون المتحدث في أثناء كلامه، يبدأ مستخدم اللغة في التخطيط للاستجابة بناء على فرضية طبيعة الكلام، ومعناه، وتفسيره.

● الخطاب عملية تراكمية، فبينما يكون التفاعل مستمراً، يتقارب المشاركون في قراءتهم للموقف، ويطورون توقعاتهم، وتركيزهم على القضايا ذات الصلة بموضوع الحوار، وتنعكس هذه الإجراءات في شكل الكلام المنتج. وتظل عمليتا التلقي والإنتاج منفصلة في التفاعل الكتابي (المراسلات عن طريق الإيميل، والفاكس، والخطابات مثلاً) بالرغم من أن التفاعل الإلكتروني عبر الإنترنت مثلاً أصبح أقرب إلى التفاعل في الوقت الحقيقي من أي وقت مضى. وتأثيرات الخطاب التراكمي مشابهة لتأثيرا التفاعل المنطوق (الكلام).

٤-٥-٣ الرصد والمتابعة

يتعامل المكون الاستراتيجي مع تحديث الأنشطة الذهنية، والمهارات في مسار التواصل، وهذا ينطبق بالتساوي على الإجراءات الإنتاجية، وإجراءات التلقي. ويجب الانتباه إلى أن عامل التحكم المهم في الإجراءات الإنتاجية، هو الاستجابات التي يتلقاها المتحدث/ الكاتب في كل مرحلة من مراحل: الصياغة، والنطق، والسمع.

وبمعنى أوسع فإن المكون الاستراتيجي، يُعنى أيضاً بمراقبة الإجراءات التواصلية في مساره، وبالتالي طرق إدارة هذا الإجراء كالاتي:

- التعامل مع الأشياء غير المتوقعة مثل المجال، ومخطط الموضوع، وما إلى ذلك.
- التعامل مع انهيار التواصل سواء في التفاعل أو الإنتاج، نتيجة لبعض العوامل مثل هفوات الذاكرة.
- نقصان القدرة التواصلية لإنجاز المهمات، وذلك باستخدام استراتيجيات التعويض مثل: إعادة الهيكلة، والإطناب، والتعويض، وطلب المساعدة.



- سوء الفهم، والتفسير الخاطئ (من خلال طلب التوضيح).
- زلات اللسان، وزلات السمع (باستخدام استراتيجيات التصويب).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما المهارات المطلوبة - وإلى درجة- لإنجاز مُرض للمهام التواصلية التي يتوقع أن يقوم بها المتعلم.
- ما المهارات التي يفترض أن تكون مسبقاً عند المتعلم، وما المهارات التي يحتاج إلى تطويرها.
- ما المعينات المرجعية التي يحتاج/يجب أن يزود بها/تطلب من المتعلم ليستخدامها بفاعلية.

٦-٤ النصوص

كما تم توضيحه في الفصل الثاني يستخدم النص ليشمل أي جزء من اللغة، إذا كان كلاماً منطوقاً أو قطعة كتابة، يتلقاها مستخدم اللغة/متعلمها أو ينتجها أو يتبادلها. وبالتالي لا يمكن أن يكون هناك فعل تواصل عبر اللغة من غير نص؛ فالأنشطة اللغوية، والإجراءات تُحلل، وتُصنف من ناحية علاقة مستخدم/متعلم اللغة وأي محاور أو محاورين آخرين بالنص، سواء تم النظر إليه بوصفه منتجاً نهائياً، وشيئاً مصنوعاً أو هدفاً أو منتجاً لا يزال في الصياغة. وقد تم التعامل مع هذه الأنشطة، والإجراءات بشيء من التفصيل في القسمين (٤-٤، و ٤-٥). والنصوص لها العديد من الوظائف في الحياة الاجتماعية، ويتبع ذلك اختلافات المطابقة في الشكل والمحتوى. وتستخدم الوسائط المختلفة لأغراض مختلفة، ويقود الاختلاف في الوسيط، والهدف، والوظيفة إلى اختلافات في التطابق، ليس فقط في سياق العبارات، ولكن أيضاً في تنظيمها، وطريقة تقديمها، وبالتالي فإن النصوص يمكن أن تُصنف إلى أنواع مختلفة، تنتمي إلى أجناس أدبية مختلفة (انظر القسم ٢-٣-٥-٢ «الوظائف الكلية»).

١-٦-٤ النصوص والوسائط

تُنقل النصوص عبر وسائط محددة، عادة من خلال الموجات الصوتية أو آلات الكتابة. ويمكن إنشاء فئات فرعية وفقاً للخصائص الفيزيائية للوسيط، الذي يؤثر على عمليتي



الإنتاج، والاستقبال، فالحديث عن قرب ومباشرة مثلاً مقابل مخاطبة الجمهور أو الحديث في الهاتف، وطباعة الكتابة مقابل الكتابة النسخية أو المخطوطات المختلفة. ولكي يتم التواصل باستخدام وسيط محدد، لا بد أن يكون عند مستخدمي اللغة/ومتعلميها المعدات الحسية الضرورية لذلك، ففي حالة الكلام يجب أن يكونوا قادرين على السمع الجيد في الظروف المختلفة، وأن يكون لهم تحكم جيد على أجهزة الصوت، والنطق. وفي حالة الكتابة العادية يجب أن يكونوا قادرين؛ بحدة الإبصار اللازمة للنظر، ولهم تحكم في أيديهم. ثم يجب أن يمتلكوا المعرفة، والمهارات الموصوفة في غير هذا المكان، وذلك للتعرف على النص، وفهمه، وتفسيره من ناحية، أو لتنظيمه، وصياغته، وإنتاجه من ناحية أخرى وهذا الأمر يصدق على أي نص مهما كانت طبيعته.

وهذه الأشياء يجب ألا تثبط من لديهم صعوبات في التعلم أو إعاقات حسية من تعلم اللغات الأجنبية أو استخدامها، فقد تم تطوير معدات تتراوح من معينات السمع المحدودة إلى الأجهزة التي تتركب الكلام بالنظر في الحاسوب، وذلك للتغلب على الصعوبات الحسية، والحركية، بينما أتاح استخدام الطرق، والاستراتيجيات المناسبة للجيل الصاعد الذي يعاني من صعوبات التعلم - الوصول إلى أهداف تعلم اللغات الأجنبية بنجاح ملحوظ، فقد سمحت قراءة الشفاه (لغة الصم)، وتوظيف السمع المتبقي، والتدريب الصوتي لذوي الصمم الشديد على إنجاز مستوى عال من التواصل الكلامي في اللغة الثانية أو الأجنبية. ومن المعلوم أن الناس بالعزم اللازم، والتشجيع تكون لديهم قدرات استثنائية للتغلب على العقبات التي تحول دون التواصل، وإنتاج النصوص وفهمها.

ومبدئياً فإن أي نص يمكن نقله عبر أي وسيط. وعملياً يرتبط الوسيط بالنص بشكل وثيق، فالنصوص المكتوبة مثلاً لا تحمل معلومات صوتية لها معنى، والحروف الأبجدية عادة لا تحمل معلومات إيقاعية بشكل منتظم مثل (النبر، والتنغيم، والوقف، واختزال الأسلوب، وما إلى ذلك)، أما كتابة الصوامت، والكتابة الرمزية فإنها أقل حملاً لهذه المعاني، والمعلومات. والخصائص المصاحبة للغة عادة لا يتم عرضها في أي نص مكتوب، مع أنه قد يُشار إليها في نصوص الروايات، والمسرحيات. وفي استراتيجيات التعويض يتم توظيف الخصائص المصاحبة للنص في الكتابة، والتي تكون مرتبطة بالوسيط المكاني، وهذا غير متوفر في لغة الكلام. وتؤثر طبيعة الوسيط على طبيعة النص تأثيراً قوياً، والعكس صحيح. ومن الأمثلة الواضحة التي تدلل على ما نقول، أن النقش على الحجر يُعدّ صعباً، ومكلفاً مع أنه يتميز بالثبات، وعدم التغيير، بينما نجد أن الخطاب البريدي رخيص، وسهل الاستخدام، وميسور



النقل، ولكنه خفيف، ومعرض للتلف. أمّا التواصل الإلكتروني باستخدام وحدات العرض الضوئية فلا يحتاج إلى إنتاج آلات تبقى طويلاً. والنصوص التي تنقلها هذه الوسائط متغايرة تماثلياً ففي الحالة الأولى نجد أن النص قد كتب بعناية، وهو نص اقتصادي يحفظ المعلومات التذكارية للأجيال القادمة، ويستدر الإجلال للأماكن، والأشخاص المحترّفين بهم، أمّا الحالة الثانية فهي كتابة سريعة لمذكرات شخصية ذات أهمية موضوعية للمتراسلين، ولكنها مؤقتة. وينشأ غموض مماثل للتصنيف بين أنواع النصوص، والوسائط مثل التي بين أنواع النصوص، والأنشطة. فالكتب، والمجلات، والصحف من طبيعة شكلها، ومظهرها هي وسائط مختلفة، ومن طبيعة بنية محتواها هي كذلك نوع نصي مختلف. فالوسيط، ونوع النص مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، وكلاهما مشتق من الوظيفة التي يؤديها.

٤-٦-٢ الوسائط

وتشمل الوسائط الآتي:

- الصوت (مناقشة الرسائل العلمية).
- الهاتف، والاتصال عبر الفيديو، والتواصل عن بعد.
- أجهزة مخاطبة الجمهور.
- البث الإذاعي.
- التلفاز.
- الأفلام السينمائية.
- الحاسوب (البريد الإلكتروني، ومشغل الأقراص المدمجة).
- أشرطة الفيديو، والأقراص.
- التسجيل الصوتي، وأشرطة التسجيل، والأقراص.
- الطباعة.
- المخطوطات.
- وما إلى ذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما أنواع الوسائط التي يحتاج متعلم اللغة أن يتحكم فيها/تطلب منه/يجب أن يزود بها في: (أ) التلقي (ب) الإنتاج. (ج) التفاعل (د) التوسط "الترجمة".



٤-٦-٣ أنواع النصوص

وتشمل أنواع النصوص المنطوقة الآتي:

- الإعلانات العامة، والتوجيهات.
- الأحاديث العامة، والمحاضرات، والعروض، والخطب.
- الشعائر (الاحتفالات، والعبادات).
- الترفيه (الدراما، العروض المسرحية، والأغاني).
- التعليقات الرياضية (كرة القدم، والكريكت، والملاكمة، وسباق الخيل، وما إلى ذلك).
- نشرات الأخبار.
- المناظرات العامة، والحوارات.
- الحوار، والمناقشات بين الأفراد.
- المكالمات الهاتفية.
- مقابلات العمل.

وتشمل أنواع النصوص المكتوبة الآتي:

- الكتب، والقصص الخيالية، وغير الخيالية، والدوريات الأدبية، والمجلات، والصحف.
- الأدلة التعليمية (تعلم بنفسك؛ كتب الطبخ، وما إلى ذلك).
- الكتب التعليمية (المقررات).
- الكوميديا (المسلسلات المضحكة).
- الكتيبات والأدلة، والنشرات الإعلامية، وأوراق الإعلانات.



- مواد الدعاية.
 - اللوحات العامة، والملصقات.
 - اللوحات في الأسواق الكبيرة، والمتاجر، والأسواق.
 - الكتابة على أغلفة البضائع، والمنتجات.
 - التذاكر.
 - الاستثمارات، والاستبانات.
 - القواميس (الأحادية، والثنائية)، والموسوعات.
 - الرسائل التجارية، والمهنية، والفاكسات.
 - الرسائل الشخصية.
 - المقالات، والتدريبات.
 - مذكرات التفاهم، والتقارير، والوثائق، والمذكرات، والرسائل.
 - قواعد البيانات (الأخبار، والأدب، والمعلومات العامة، وما إلى ذلك).
- ويقوم المقياس التالي على ما تم تطويره في المشروع السويسري؛ المشروع في الملحق (ب)، ويقدم أمثلة تشتمل على مخرجات النص المكتوب استجابة لمدخلات النص المنطوق بالترتيب. وما يمكن المتعلم من تلبية متطلبات الدراسة الجامعية أو التدريب المهني، المستويات العليا من هذه الأنشطة فحسب. بالرغم من أن القدرة على التعامل مع النصوص السهلة، وإنتاج استجابة مكتوبة أمر ممكن في المستويات الأولية.

تدوين الملاحظات (المحاضرات، والسمنارات وما إلى ذلك)	
أن يكون واعياً بمضامين وتلميحات الأحاديث، ويستطيع تدوين الملاحظات عليها، وكذلك على الكلمات الحقيقية المستخدمة من قبل المتكلم.	ج ^٢
يستطيع تدوين ملاحظات تفصيلية في أثناء المحاضرة في موضوعات في مجال اهتمامه. ويستطيع تسجيل المعلومات بدقة، ومطابقة للأصل، مما يجعل المعلومات مفيدة للآخرين.	ج ^١



ب٢	يستطيع أن يفهم محاضرة منظمة بشكل واضح في موضوع مألوف، كما يستطيع تدوين نقاط تمثل له أهمية، بالرغم من أنه يميل إلى التركيز على الكلمات، وبالتالي يضيع بعض المعلومات.
ب١	يستطيع تدوين ملاحظات في أثناء محاضرة تكون دقيقة بما يكفي لاستخدامه الخاص في وقت آخر، شريطة أن يكون الموضوع في مجال تخصصه، وأن يكون الحديث واضحاً، ومنظماً بشكل جيد.
	يستطيع تدوين ملاحظات في شكل قائمة نقاط أساسية في أثناء محاضرة واضحة، على شرط أن يكون الموضوع مألوفاً، والحديث مصاغ بلغة سهلة، ومقدم بلغة معيارية واضحة.
أ٢	لا توجد واصفات لهذا المقياس.
أ١	لا توجد واصفات لهذا المقياس.

معالجة النصوص	
ج٢	يستطيع تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة، كما يستطيع إعادة بناء الحجج، ويُعول عليه في تقديم متماسك إجمالاً.
ج١	يستطيع تلخيص النصوص الطويلة، والصعبة.
ب٢	يستطيع تلخيص مجموعة كبيرة من النصوص الواقعية والخيالية معلقاً على وجهات النظر المتقابلة، ومناقشاً لها، وكذلك الموضوعات الرئيسية. يستطيع تلخيص مقتبسات من مواد الأخبار، والمقابلات أو البرامج الوثائقية التي تحتوي على الآراء، والحجج، والمناقشات. يستطيع تلخيص العقدة، وتتابع الأحداث في فلم أو مسرحية.
ب١	يستطيع أن يوازن بين قطع معلومات من مصادر متعددة، ويلخصها لشخص آخر. يستطيع إعادة صياغة فقرات قصيرة، وكتابتها بأسلوب سهل، مستخدماً عبارات النص الأصلي، وترتيبه.
أ٢	يستطيع أن ينتقي الكلمات والعبارات الرئيسية أو الجمل القصيرة من نص قصير في حدود كفاءة المتعلم، وخبرته، كما يستطيع إعادة إنتاج هذه الكلمات، والعبارات.
	يستطيع نسخ نصوص قصيرة، مطبوعة أو مكتوبة بخط اليد بشكل واضح.
أ١	يستطيع أن ينسخ كلمات مفردة، ونصوص قصيرة مطبوعة.



قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما أنواع النصوص التي يحتاج متعلم اللغة أن يتحكم فيها/تطلب منه/يجب أن يزود بها في:

(أ) التلقي (ب) الإنتاج (ج) التفاعل (د) التوسط "الترجمة".

اقتصرت الأقسام من ٤-٦-١ إلى ٤-٦-٣ على أنواع النصوص، والوسائط التي تنقلها. والموضوعات التي تم تناولها تحت «الأجناس الأدبية»، تم التعامل معها في القسم ٥-٢-٣ «الكفاءة العملية»، من هذا الإطار.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- هل هناك فروق (وإذا كان ثم) كيف أن هذه الفروق في الوسائط، وفي الإجراءات اللغوية النفسية التي تشكل الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة في الأنشطة الإنتاجية، والاستقبالية، والتفاعلية تؤخذ في الحسبان: (أ) في اختيار النصوص المنطوقة، والمكتوبة التي تُقدم للمتعلمين، وتكييفها أو إنشائها. (ب) الطريقة المتوقعة من المتعلمين في التحكم في النصوص (ج) في تقييم النصوص التي ينتجها المتعلمون.
- هل يمكن (وإذا كانت الإجابة نعم)، كيف يمكن أن يكون المعلمون والمتعلمون على وعي كاف بالخصائص النصية ل (أ) الخطاب في الفصول الدراسية (ب) النماذج التقييمية، والإجابات للامتحانات والاختبارات (ج) المواد التعليمية، والمرجعية.
- هل يمكن (وإذا كانت الإجابة نعم) كيف يمكن أن يجعل المتعلمون النصوص التي ينتجونها مناسبة ل (أ) أهدافهم التواصلية (ب) سياق الاستخدام (المجالات، والمواقف، والمتلقين، والقيود). (ج) الوسائط المستخدمة.

٤-٦-٤ النصوص والأنشطة

النص هو مخرج عملية الإنتاج اللغوي، والذي بمجرد أن يُنطق أو يُكتب يصبح مصنوعاً، ويحمل بوسيط معين، ويكون خاصاً بصاحبه. ثم يوظف النص بعد ذلك بوصفه مدخلاً في عملية استقبال اللغة. والمنتج الكتابي هو شيء ملموس سواء أكان منحوتاً في حجر أو مكتوباً باليد أو بالآلة الكاتبة أو مطبوعاً، أو مصدراً إلكترونياً. فهذه النصوص تتيح للتواصل أن يأخذ مكانه بالرغم من الفصل التام لمنتجها، ومستقبلها في الزمان أو/و المكان؛ الخاصية التي يعتمد عليها المجتمع البشري بصورة كبيرة. وفي التفاعل الشفهي المباشر (وجهاً لوجه) يكون الوسيط سمعياً؛ وهو الموجات الصوتية التي تكون عادة عابرة، ولا يمكن استرجاعها. وفي الواقع يستطيع عدد قليل من المتحدثين أن يُعيد في تفصيل دقيق نصاً قد نطقه في مسار محادثة، فبمجرد أن يؤدي النص المنطوق هدفه التواصل يُمسح من الذاكرة، إذا كان أصلاً قد بقي هناك بوصفه كياناً كاملاً. وعلى كل، وبفضل التقنيات الحديثة فإن الموجات الصوتية يمكن تسجيلها، وبثها أو تخزينها في وسيط آخر، ثم تحويلها مرة أخرى إلى موجات كلامية، وبهذا يصبح الفصل الزماني - المكاني بين مصدر الحديث ومستقبله ممكناً. وأكثر من ذلك فإن تسجيل الحوار التلقائي، والمناقشات يمكن تدوينه، ونسخه في أوقات الفراغ بوصفه نصاً، وهناك بالضرورة علاقة وثيقة بين الفئات المقترحة لتصنيف الأنشطة اللغوية، والنصوص الناتجة من هذه الأنشطة. في الواقع فإن الكلمة الواحدة قد تستخدم لمعنيين، فكلمة «ترجمة» قد تدل على فعل الترجمة أو النص المترجم، وبالمثل فكلمات مثل «المحادثة»، و«المناظرة» أو «المقابلة» قد تدل على تفاعل المشاركين التواصل، ولكن تسلسل تبادل الأقوال بين المشاركين، يشكل نصاً من نوع معين ينتمي إلى الجنس الأدبي الملائم لكل على حدة.

وتحدث كل الأنشطة اللغوية من إنتاج، واستقبال، وتفاعل، وتوسط في الزمن، فطبيعة الزمن الحقيقي للحديث واضحة في أنشطة الكلام، وأنشطة الاستماع، وفي الوسيط نفسه، فكلمتا «قبل هذا»، و«بعد هذا» في النص المنطوق تدل على المعنى الحرفي لها، وليس بالضرورة أن يكون الحال كذلك بالنسبة للنص المكتوب، والذي عادة ما يكون نتاج مكاني ثابت (باستثناء النصوص المحركة). ففي عملية إنتاج النص، يمكن أن يُحرر النص المكتوب، كما يمكن إدخال بعض العبارات عليه أو مسح بعضها، ولا ندري بأي ترتيب تم إنتاج العناصر المكونة للنص، بالرغم من أنها ترد في نظام خطي متتابع كسلسلة من الرموز. وتكون عين القارئ حرة نسبياً للتنقل بين النص بأي طريقة، وغالباً باتباع التسلسل الخطي بصورة دقيقة، كما يفعل الطفل عادة عند تعلمه القراءة. ويتصفح القراء الراشدون المهرة النص تصفحاً سريعاً بحثاً عن



العناصر المحمّلة بالمعلومات لتأسيس هيكل عام للمعنى، ثم يُعيدون القراءة مرة أخرى، وإذا احتاج الأمر يعيدون قراءة الكلمات، والعبارات، والجمل، والفقرات ذات العلاقة الخاصة بحاجتهم، وأهدافهم أكثر من مرة. وقد يستخدم المؤلف أو المحرر مميزات مصاحبات النص (انظر القسم ٤-٤-٣) ليوجه هذه العملية، وبالطبع ليخطط للنص وفقاً لما يتوقعه الجمهور المستهدف. وبالمثل فالنص المنطوق يمكن أن يخطط له بعناية حتى يظهر وكأنه تلقائي، وذلك تأكيداً على أن الرسالة الأساسية تم توصيلها بفاعلية، وتحت ظروف مختلفة قد تحد من استقبال الكلام. فالإجراءات، والإنتاج عمليتان مرتبطتان ارتباطاً راسخاً.

والنص أمر محوري في أي فعل للتواصل اللغوي، فهو الهدف الخارجي الذي يربط بين مصدر الرسالة، ومستقبلها، سواء تواصل مباشرة (وجهاً لوجه) أو من على البعد. والرسومات البيانية أدناه، توضح في شكل مخطط العلاقة بين مستخدم/متعلم اللغة الذي يركز عليه الإطار المرجعي، والمحاورين، والأنشطة والنصوص.

١- إنتاج النصوص: ينتج مستخدم/متعلم اللغة نصاً مكتوباً أو منطوقاً، يتلقاه عادةً من على البعد مستمع/ قارئ أو أكثر، ولا يطلب منهم تقديم إجابة.

١-١ الكلام:



(المستمع)

مستخدم اللغة ← الموجات الصوتية ← المستمع.



(المستمع)

٢-١ الكتابة:



(القارئ)



مستخدم اللغة ← النص المكتوب ← القارئ.



(القارئ)

٢- الاستقبال:

يتلقى مستخدم/متعلم اللغة النص من متحدث/كاتب أو أكثر من على مسافة، ولا تطلب منهم إجابة.

١-٢ الاستماع

(المتكلم)



المتكلم ← الموجات الصوتية ← مستخدم اللغة.

(المتكلم)

٢-٢ القراءة

(الكاتب)



الكاتب ← النص المكتوب ← مستخدم اللغة.

(الكاتب).

٣- التفاعل

يدخل مستخدم/متعلم اللغة في حوار مباشر (وجهاً لوجه) مع محاور آخر. ويشتمل نص الحوار على أقوال منتجة بالتتابع، والتبادل بين الطرفين.



مستخدم اللغة ↔ الخطاب ↔ المحاور الآخر

مستخدم اللغة ← النص الأول ← المحاور الآخر
مستخدم اللغة ← النص الثاني ← المحاور الآخر
مستخدم اللغة ← النص الثالث ← المحاور الآخر
مستخدم اللغة ← النص الرابع ← المحاور الآخر
إلى آخره.

٤- التوسط

ويشمل التوسط نشاطين:

٤-١ الترجمة التحريرية: يتلقى مستخدم/متعلم اللغة النص من المتكلم أو الكاتب الذي لا يكون حاضراً، برمز أو لغة معينة (اللغة س)، ويقدم النص الموازي برمز أو لغة مختلفة (اللغة ص) ليتلقاها شخص آخر من على مسافة بوصفه مستمعاً أو قارئاً.

الكاتب (اللغة س) ← النص (اللغة س) ← مستخدم اللغة ← النص (إلى اللغة ص)
← القارئ (اللغة ص).

٤-٢ الترجمة الفورية: ويتصرف مستخدم/متعلم اللغة بوصفه وسيطاً في التواصل المباشر (وجهاً لوجه) بين المتحاورين، الذين لا يشتركون في اللغة نفسها، فيستقبلون النص في لغة (اللغة س)، ويقدمون النص المقابل في لغة أخرى (اللغة ص).

المحاور (ل س) ↔ الخطاب (ل س) ↔ مستخدم اللغة ↔ الخطاب (ل ص) ↔
المحاور (ل ص)

المحاور (ل س) ← النص (ل س ١) ← مستخدم اللغة ← النص (ل ص ١) ← المحاور (ل ص)
المحاور (ل س) ← النص (ل س ٢) ← مستخدم اللغة ← النص (ل ص ٢) ← المحاور (ل ص)
المحاور (ل س) ← النص (ل س ٣) ← مستخدم اللغة ← النص (ل ص ٣) ← المحاور (ل ص)
المحاور (ل س) ← النص (ل س ٤) ← مستخدم اللغة ← النص (ل ص ٤) ← المحاور (ل ص)

وبالإضافة إلى أنشطة التفاعل والتوسط اللغوي التي تم تعريفها أعلاه، فهناك الكثير من الأنشطة التي تتطلب من مستخدم/متعلم اللغة أن ينتج استجابات نصية للمحفزات



النصية، وقد يكون المحفز النصي سؤال شفهي أو مجموعة من التعليمات المكتوبة (مثل توجيهات الاختبار)، أو نص استطرادي؛ حقيقي أو مُركّب، أو ما إلى ذلك أو مزيج من كل ذلك. والاستجابة النصية المطلوبة قد تكون أي شيء، من كلمة واحدة إلى مقال مدته ثلاث ساعات. وقد يكون النص المدخل أو النص المخرج كلاهما منطوقاً أو مكتوباً، وقد يكون باللغة الأولى أو باللغة الثانية، وقد تكون العلاقة بين النصين هي المحافظة على المعنى أو عدم المحافظة عليه. ووفقاً لذلك فحتى لو غطينا الطرف عن الدور الذي تؤديه الأنشطة في تعليم وتعلّم اللغات الحديثة، حيث ينتج المتعلم نص اللغة الأولى استجابة لتحفيز باللغة الأولى (كما هو الحال دائماً في ما يتعلق بالمكونات الاجتماعية الثقافية)، فهناك حوالي ٢٤ نوعاً من الأنشطة قد تكون متميزة. وعلى سبيل المثال ففي الحالات التالية (الجدول رقم ٦) نجد أن المدخلات، والمخرجات بلغة واحدة هي اللغة الهدف. وبينما نجد أن أنشطة (من النص إلى النص) لها مكانة في الاستخدام اللغوي اليومي، إلا أنها متكررة بصورة خاصة في تعلم اللغة، وتعليمها، وتقييمها. وتُعدُّ أنشطة حماية المعنى الميكانيكية مثل (التكرار، والإملاء، والقراءة الجهرية، والكتابة الصوتية) غير مرغوب فيها في التوجه التواصلية لتعليم اللغة الحالي، وذلك نظراً للصنعة والتكلف، والآثار المرتدة. ولكنها يمكن أن تكون وسيلة اختبار لأسباب تقنية، وذلك أن الأداء يعتمد بشكل وثيق على القدرة على استخدام الكفاءات اللغوية للتقليل من محتوى المعلومات في النص. وعلى كل فإن ميزة اختبار كل توليفات الفئات الممكنة في مجموعات تصنيفية، لا يُمكن للتجارب فقط، وإنما يكشف الفجوات، ويقترح إمكانيات جديدة.

الجدول رقم (٦) - أنشطة التوسط (من نص إلى نص)

النص المخرج			النص المدخل		
نوع الأنشطة	الحفاظ على المعنى	الحفاظ على اللغة	الوسيط	اللغة	الوسيط
التكرار	نعم	لغة ثانية	منطوقة	لغة ثانية	منطوقة
الإملاء	نعم	لغة ثانية	مكتوبة	ل ثانية	منطوقة
الأسئلة الشفوية/ الإجابات	لا	لغة ثانية	منطوقة	لغة ثانية	منطوقة
إجابات مكتوبة عن أسئلة شفوية	لا	لغة ثانية	مكتوبة	لغة ثانية	منطوقة



مكتوبة	لغة ثانية	منطوقة	لغة ثانية	نعم	القراءة الجهرية
مكتوبة	لغة ثانية	مكتوبة	لغة ثانية	نعم	النسخ والنقل
مكتوبة	لغة ثانية	منطوقة	لغة ثانية	لا	استجابة منطوقة لتوجيهات مكتوبة
مكتوبة	لغة ثانية	مكتوبة	لغة ثانية	لا	استجابة مكتوبة لتوجيهات مكتوبة.

كفاءات متعلمي اللغة
ومستخدميها



حتى يتم القيام بالمهام والأنشطة المطلوبة في التعامل مع المواقف التواصلية التي يشترك فيها متعلمو اللغة ومستخدموها، عليهم أن يوظفوا عدداً من الكفاءات التي استحدثوها في سياق تجاربهم السابقة. وبالمقابل فإن المشاركة في الأحداث التواصلية -بما في ذلك بالطبع الأحداث التي صُممت لإحداث تعلم اللغة- تُثمر في تطوير أكمل لكفاءات متعلم اللغة لأجل استخدامها استخداماً فورياً أو استخداماً بعيد الأجل.

وتسهّم كل الكفاءات الإنسانية بطريقة أو بأخرى في قدرة مستخدم اللغة على التواصل، وربما يمكن عدّها مظهراً من مظاهر القدرة على التواصل. وقد يكون من المفيد التمييز بين ما هو أقل ارتباطاً من الكفاءات باللغة، وبين الكفاءات اللسانية ذات التعريف الضيق.

١-٥ الكفاءات العامة

١-١-٥ المعرفة التقديرية (القدرة على التصرف)

١-١-٥-١ معرفة العالم

يتمتع البشر بنموذج متطور جداً ودقيق عن العالم وآلياته، ويرتبط هذا النموذج بنحو وثيق بمفردات لغتهم الأم وقواعدها النحوية، وفي الواقع هما يتطوران في علاقة مشتركة. والسؤال ما الذي يمكن أن يُسأل لمعرفة ظاهرة جديدة، أو لمعرفة معنى كلمة جديدة. ويتم استحداث السمات الأساسية لهذا التصور بصورة كاملة في أثناء مرحلة الطفولة الباكرة؛ وتتطور أكثر من خلال التربية والخبرات في مرحلة المراهقة، بل طوال سنوات النضج. ويعتمد التواصل على تطابق التصور عن العالم وعن اللغة، التي تم تمثيلها داخلياً من قبل الفرد المتواصل.

وأحد أهداف المساعي العلمية هو اكتشاف هيكل الكون وآلياته، وتقديم مصطلحات معيارية لتوصيفها والرجوع إليها. وتطورت اللغات العادية على نحو عضوي أكثر، وتمايزت العلاقة بين فئات الشكل والمعنى إلى حد كبير من لغة إلى أخرى، ولو في حدود ضيقة فرضتها الطبيعة الفعلية للحياة. والتباين في المجال الاجتماعي هو الأوسع مقارنة بما يتعلق بالبيئة المادية؛ بالرغم من أن اللغات تفرق بين الظواهر الطبيعية في ما يتعلق بأهميتها لحياة المجتمع. ودائماً ما يُفترض في تعليم اللغة الثانية والأجنبية، أن متعلمي اللغة قد اكتسبوا سلفاً معرفة بالعالم كافية لتعلمهم اللغة، وليس هذا صحيحاً في كل الأحوال (انظر الفقرة ١-١-٢).



والمعرفة بالعالم سواء أكانت مأخوذة من التجارب أو من التعليم أو من مصادر المعلومات فهي تتضمن الآتي:

- المواقع والمؤسسات والهيئات والأشخاص والأشياء والأحداث، والعمليات في المجالات المختلفة كما هو موضح في الجدول رقم (٥- الجزء ٤-١-٢). وتعد المعرفة الحقيقية بالبلد أو البلدان الناطقة باللغة، وكذلك المعالم الجغرافية والبيئية والسكانية، والسمات السياسية والاقتصادية من الأشياء التي لها أهمية كبيرة لتعلم اللغة المعينة.
- معرفة فئات الكيانات (المحسوسة والمجردة، الجامدة والمتحركة) وخصائصها وارتباطها ب(الحيز المكاني، والبعد الزماني، والترابطي، والتحليلي، والمنطقي، والعلة والسبب وما إلى ذلك) كما هو موضح على سبيل المثال في مستوى العتبة في الفصل السادس.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى ما يلي والنص عليه في الوقت المناسب:

- ما المعرفة التي يفترض أن يمتلكها متعلم اللغة الأجنبية عن العالم؟
- ما المعرفة الجديدة التي يحتاج إليها متعلم اللغة الأجنبية عن العالم خاصة في ما يتعلق بالبلد الذي يتكلم لغته في سياق تعلم اللغة

٥-١-١ المعرفة الثقافية والاجتماعية

من الواضح أن معرفة المجتمع ومعرفة ثقافة الشعب أو الشعوب المتحدث للغة الهدف، يُعد من قضايا المعرفة بالعالم، ولها أهمية بالغة لمتعلم اللغة وتستحق عناية خاصة؛ سيما وأنها خلافاً للعديد من أنواع المعرفة الأخرى يمكن أن تبقى خارج المعرفة السابقة للمتعلم، كما يمكن أن تتعرض للتشويه عن طريق الصور النمطية للمعرفة.

ويمكن أن تتصل السمات المميزة لمجتمع أوروبي بعينه وثقافته بالآتي:

١- قضايا المعيشة اليومية مثل:

- الأكل والشرب، وأوقات الوجبات وآداب الطعام.



- العطلات الرسمية.
 - ساعات العمل والتدريب.
 - الأنشطة الترفيهية (الهوايات، والرياضات، والقراءات، والإعلام).
- ٢- أحوال المعيشة مثل:
- مستوى المعيشة (على المستوى الإقليمي، والطبقي، والتنوعات الإثنية).
 - أحوال السكن.
 - ترتيبات الرعاية الاجتماعية.
- ٣- العلاقات بين الأفراد (بما في ذلك علاقات الوظائف والتضامن) فيما يتعلق ب:
- البنية الطبقية للمجتمع والعلاقة بين الطبقات.
 - العلاقة بين الجنسين (الذكور والإناث، والحميمية).
 - هياكل الأسر والعلاقات.
 - العلاقة بين الأجيال.
 - العلاقات في مواقف العمل.
 - العلاقة بين الجمهور والشرطة والمسؤولين.
 - علاقات العرق والمجتمعات.
 - العلاقات بين المجموعات السياسية والدينية.
- ٤- القيم والمعتقدات والاتجاهات وعلاقاتها بالعوامل الآتية:
- الطبقات الاجتماعية.
 - الفئات المهنية (الأكاديمية، والإدارية، والخدمات العامة، والعمالة الماهرة والعمالة اليدوية).
 - الثروات (الدخل والتركات).
 - الثقافات الإقليمية.
 - الأمن.
 - المؤسسات.
 - العادات والتغيرات الاجتماعية.
 - التاريخ؛ خاصة الشخصيات البارزة والأحداث الشهيرة.



- الأقلّيات (العرقية والدينية).
- الهويات الوطنية.
- الأقطار الأجنبية، الدول، والشعوب.
- السياسات؛ التوجهات السياسية.
- الفنون (الموسيقى، الفنون المرئية، والآداب، والأدب المسرحي، الأغاني والموسيقى الشعبية).
- الأديان.
- الفكاهات والطرف.

٥- لغة الجسد (انظر الفقرة ٤-٤-٥) : ومعرفة التقاليد التي تحكم مثل هذه السلوكيات تشكل جزءاً من كفاءة متعلّم اللغة الاجتماعية الثقافية.

٦- المواضعات الاجتماعية في ما يتعلق بتقديم الضيافة أو تقبلها مثل:

- الانضباط.
- الهدايا.
- الملابس.
- المرطبات والمشروبات والوجبات.
- مواضعات السلوك والحديث والمحظورات.
- مدة البقاء/ الزيارة.
- الاستئذان.

٧- سلوكيات العبادة في المجالات الآتية:

- الاحتفالات الدينية والمناسك.
- الولادة، والزواج، والوفاة.
- سلوكيات الحضور والمشاهدين في المراسم والاحتفالات العامة.
- الاحتفالات، والمهرجانات، والعروض الشعبية، وصلات الرقص.

٥-١-٣ الوعي بالعلاقة بين الثقافات

تنتج المعرفة والوعي وفهم العلاقة بين بلد المنشأ والمجتمع الهدف (في المتشابهات والاختلافات البيئة) وعياً بين الثقافات. ومن المهم أن نلاحظ أن فهم ما بين الثقافات



يتضمن بالطبع فهم التنوعات الإقليمية، والاجتماعية في كلا البلدين. وكذلك يتم إثراؤه بوعي لمدى واسع من الثقافات؛ تفوق تلك التي يحملها متعلم اللغة الأولى أو الثانية، ويساعد فهم العلاقة الأوسع بين الثقافات في وضع كلا الثقافتين في سياقهما. وبالإضافة إلى المعرفة الموضوعية فإن فهم العلاقة بين الثقافات، يشمل كيف تبدو كل مجموعة ثقافية من منظور المجموعة الأخرى، وعادة ما يكون ذلك في شكل من أشكال الصور النمطية الوطنية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما الخبرة الثقافية الاجتماعية القبلية، والمعرفة التي يفترض أن يمتلكها متعلم اللغة.
- ما الخبرات والمعارف الجديدة التي تتعلق بالحياة الاجتماعية في مجتمع المتعلم/ة، والمجتمع الهدف ، التي يحتاج المتعلم لاكتسابها لتلبية متطلبات التواصل للغة الثانية.
- ما مدى الوعي بالعلاقة بين الثقافتين؛ الأم والثقافة الهدف التي سيحتاجها المتعلم لتطوير كفاءة مناسبة للربط بين الثقافتين .

٢-١-٥ المهارات والمعرفة العملية

١-٢-١-٥ تشمل المهارات العملية والمعرفة العملية الآتي:

- المهارات الاجتماعية: هي القدرة على التفاعل وفقا لأنواع المواضيع الموضوعية في ٢-١-٥-١ أعلاه، والقدرة على الأداءات المتكررة، إلى ما يُعدُّ مناسباً للأفراد، وخاصة الأجانب.
- مهارات الحياة : هي القدرة على القيام بالأعمال الراتبة المطلوبة في الحياة اليومية بصورة فاعلة (الاستحمام ، اللبس ، المشي ، الطبخ ، الأكل ،.... إلخ) ، وصيانة الأدوات المنزلية، وإصلاحها وما إلى ذلك.
- المهارات الاحترافية والذهنية: وهي القدرة على القيام بأعمال خاصة (عقلية، وجسدية) ، تتطلب إنفاذ مهام التوظيف الذاتي.
- مهارات أوقات الفراغ: هي القدرة على القيام بالأعمال المطلوبة لأنشطة أوقات الفراغ بصورة فاعلة مثل:
- الفنون (الرسم - النحت - العزف على الآلات الموسيقية وما إلى ذلك) .



- الحرف (الغزل - الزخرفة - النسيج - صناعة السلال - النجارة الخ) .
- الرياضة (الألعاب الجماعية - ألعاب القوى - الركض - التسلق - السباحة الخ) .
- الهوايات (التصوير - أعمال الحديقة الخ) .

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما المهارات العلمية، والمعرفة الإجرائية التي يحتاج أن يكتسبها المتعلم ليتواصل بها بصورة فاعلة في مجال من مجالات الاختصاص.

٥-٢-١ مهارات الوعي بالثقافات والمعرفة العملية

وتتضمن هذه المهارات ما يلي:

- القدرة على تقديم الثقافتين الأصل، والأجنبية في علاقتهما مع بعضهما بعضاً.
- الاعتناء بالحساسية الثقافية، والقدرة على تحديد أنماط من الاستراتيجيات المختلفة، واستخدامها للتواصل مع أصحاب الثقافات الأخرى.
- القدرة على الإيفاء بدور الوسيط الثقافي بين الثقافة الأم، والثقافة الأجنبية، والتعامل بصورة فاعلة مع سوء الفهم الثقافي، ومواقف الصراع.
- القدرة على تجاوز العلاقات ذات الصور النمطية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما خصائص الثقافة الأم، والثقافة الهدف التي يحتاج أن يميزها / يُمكن من تمييزها/ يُطلب تمييزها من المتعلم.
- ما الإعدادات التي يُتوقع أن يزود بها المتعلم لخوض تجربة الثقافة الهدف.
- ما الفرص المتاحة للمتعلّم التي تخوله القيام بدور الوسيط الثقافي.

٥-١-٣ الكفاءة الكامنة في الأفراد

لا يتأثر النشاط التواصلي للمتعلمين، والمستخدمين بالمعرفة، والاستيعاب، والمهارات



فحسب؛ بل يتأثر كذلك بالعوامل الذاتية المتصلة بالنزعات الفردية، التي تميزها الاتجاهات، والدوافع، والقيم، والمعتقدات، وأساليب الإدراك، وأنماط الشخصية التي تسهم في تحديد الهوية الشخصية. وهذه الأشياء تشمل:

١- الاتجاهات الفكرية:

مثل مقدار اكتساب المتعلم للآتي:

- الانفتاح تجاه الخبرات الجديدة، والرغبة فيها، وكذلك تجاه الأشخاص الآخرين، والأفكار، والناس، والمجتمعات، والثقافات.
- الرغبة في ربط وجهات النظر الشخصية، ونظام القيم الثقافي.
- الرغبة في الابتعاد عن وجهات النظر التقليدية في الاختلافات الثقافية، والقدرة على ذلك.

٢- الدافعية:

- داخلية (غريزية) / خارجية.
- ذرائعية / تكاملية.
- دافع تواصلي، (حاجة الإنسان للتواصل).

٣- القيم:

على سبيل المثال القيم المبدئية الأخلاقية.

٤- المعتقدات:

على سبيل المثال دينية، وفكرية (أيدلوجية)، وفلسفية.

٥- أساليب الإدراك:

- تجميعي/تشعبي.
- كلي/تحليلي/تركيب.

٦- العوامل الشخصية:

على سبيل المثال:



- كثرة الحديث / قلة الكلام.
- المغامرة / الانطواء.
- التفاؤل / التشاؤم.
- الانطواء / الانبساط.
- التمرکز على الذات، الانفتاح على الآخرين.
- مبادر/تفاعلي.
- الشعور بالذنب/الصاق الذنب بالآخرين.
- متحرر من الشعور بالخوف، أو الحرج.
- التصلب / المرونة.
- سعة الأفق/ضييق الأفق.
- التلقائية / مراقبة الذات.
- الذكاء.
- الاهتمام بالتفاصيل/الإهمال.
- القدرة على التذكر.
- المثابرة / الكسل.
- الطموح /نقصان طموح.
- نقصان معرفة الذات.
- نقصان الاعتماد على النفس.
- نقصان الثقة بالنفس.
- نقصان تقدير الذات.

ولا تؤثر الاتجاهات الفكرية، وقوة الشخصية على دور متعلم اللغة أو مستخدمها في أفعال التواصل فحسب؛ بل تؤثر كذلك في قدرتهم على التعلم. إن بناء شخصية "متعلقة بالثقافات" تجمع بين الاتجاهات الفكرية والوعي، يراه كثيرون هدفاً تربوياً مهماً. ولا بد من إثارة القضايا التربوية والأخلاقية المهمة مثل:

- المدى الزمني الذي يمكن أن يكون فيه بناء الشخصية هدفاً تربوياً واضحاً.
- كيف يمكن التوفيق بين النسبية الثقافية، وسلامة الأخلاق والآداب العامة.
- ما العوامل الشخصية التي يمكن أن: أ- تسهل ب- تعيق عملية تعلم اللغة الأجنبية، أو اللغة الثانية، واكتسابها.



- كيف يمكن مساعدة متعلمي اللغة ليستغلوا مواضع القوة ، ويتغلبوا على نقاط الضعف لديهم.
- كيف يمكن التوفيق بين اختلاف الشخصيات، والقيود المفروضة من قبل الأنظمة التربوية كذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي النظر في الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- هل يحتاج متعلمو اللغة إلى بناء خصائص شخصية معينة؟ وما المميزات التي يحتاج إليها/ كيف يُشجع/ يُزوّد/ يُطلب من متعلمي اللغة تطويرها أو عرضها.
- ما إذا كانت خصائص المتعلمين تراعى عند الإعداد لتعلّم اللغة، وتعليمها، وتقييمها، وما الطرق المتبعة في ذلك.

١-٥-٤ القدرة على التعلّم

القدرة على التعلّم في معناها العام هي القدرة على الملاحظة، والمساهمة في الخبرات الجديدة، ودمج المعرفة الجديدة في المعرفة الموجودة أصلاً مع تغيير الأخيرة عند الضرورة. وتتطور قدرات تعلم اللغة في مسار تجربة التعلّم. وتمكن هذه القدرات متعلم اللغة من التعامل بصورة أكثر فاعلية واستقلالية مع تحديات تعلم اللغة الجديدة؛ ليرى أيّ الخيارات يوجد، ويستفيد من الفرص المتاحة.

وللقدرة على التعلّم عدة مكونات مثل: اللغة والوعي التواصلي، والمهارات الصوتية العامة، ومهارات التعلّم (الدراسة)، ومهارات الاستكشاف (البحث).

١-٥-٤-١ اللغة والوعي التواصلي

إن الإحساس باللغة واستخدامها يتضمن معرفة وفهم المبادئ وفقاً لتنظيم اللغات، واستخدامها، مما تمكن الخبرات الجديدة من تمثيلها في إطار مُنظم، وتقبلها بوصفها إثراء للغة المتعلم. وبذا يمكن أن تكون اللغة الجديدة المتضمنة أكثر قابلية للتعلّم، والاستخدام، بدلاً من أن تقاوم بوصفها مهدداً لنظام المتعلم اللغوي القائم، والذي عادة ما يظن بأنه النظام اللغوي العادي والطبيعي.



٥-١-٤-٢ الوعي بالصوتيات العامة والمهارات

سوف يجد كثير من المتعلمين خاصة الراشدين؛ أن قدرتهم على نطق اللغات الجديدة ييسرها الآتي:

- القدرة على تمييز الأصوات غير المألوفة، والنماذج المسجوعة وإنتاجها.
 - القدرة على إدراك تسلسل الأصوات غير المألوفة، وربطها ببعضها.
 - قدرة المتعلم بوصفه مستمعاً على تحويل سلسلة من الأصوات المتتابة إلى بناء ذي معنى متصل من العناصر الفونولوجية (أي تقسيمها إلى أجزاء متميزة ذات معنى).
 - فهم إجراءات استقبال الصوت، وإنتاجه الملائم لتعلم اللغة الجديدة، والتحكم في ذلك.
- وهذه المهارات الصوتية العامة تختلف من القدرة على نطق أصوات لغة بعينها.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما الخطوات التي يجب اتباعها لتطوير لغة المتعلم، والوعي التواصلية عنده.
- ما التمييز السمعي، والمهارات النطقية التي يحتاج إليها /يفترض أن/ يُجهز / يُطلب من المتعلم أن يمتلكها.

٥-١-٤-٣ مهارات التعلم

وتشمل مهارات التعلّم الآتي:

- القدرة على الاستخدام الفاعل لفرص التعلم التي تصنعها المواقف التعليمية، مثل:
 - المحافظة على الانتباه للمعلومات المقدّمة.
 - أن يدرك المقصد من المهمة المطلوبة.
 - المشاركة بفاعلية في العمل الزوجي، أو الجماعي.
 - الاستخدام السريع للغة المتعلمة، وبإيجابية متتابة.
 - القدرة على استخدام المواد المتاحة للتعلم المستقل.
 - القدرة على تنظيم المواد للتعلم الذاتي، واستخدامها.



- القدرة على التعلم بفاعلية (لغوياً، وعلى المستوى الثقافي الاجتماعي) من خلال الملاحظة المباشرة؛ والمشاركة في الأحداث التواصلية عن طريق رعاية الإدراك الحسي، والمهارات التحليلية، والاستكشافية.
- وعي الفرد بمواطن القوة عنده، ونقاط الضعف بوصفه متعلماً.
- قدرة المتعلم على تحديد احتياجاته وأهدافه.
- قدرة المتعلم على تنظيم استراتيجياته الخاصة، وإجراءاته لمتابعة الأهداف بتوافق مع خصائصه الشخصية، ومصادره الذاتية.

٥-٤-٤ مهارات الاستكشاف

وتشمل هذه المهارات ما يلي:

- قدرة المتعلم على الوصول إلى توافق في فهم الخبرات الجديدة (لغة جديدة، أناس جدد، طرق جديدة للتصرف ... وما إلى ذلك)، وقدرته على توظيف كفاءات أخرى في موقف التعلم المحدد (مثلاً، عن طريق الملاحظة، وإدراك مغزى ما تمت ملاحظته، والتحليل، والاستنتاج، والاستظهار وما إلى ذلك).
- قدرة المتعلم (خاصة عند استخدام مصادر اللغة الهدف المرجعية) على البحث، والفهم، وتوصيل المعلومات الجديدة عند الضرورة.
- قدرة المتعلم على استخدام التقنيات الحديثة (مثل البحث عن المعلومات في قواعد البيانات، والنصوص المتشعبة، وما إلى ذلك).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما المهارات الدراسية التي يجب أن يُشجع المتعلم/ يُمكن المتعلم من استخدامها، وتطويرها.
- ما القدرات الاستكشافية التي يجب أن يُشجع المتعلم/ يُمكن المتعلم من استخدامها، وتطويرها.
- ما الإعدادات المطلوبة ليصبح المتعلم أكثر استقلالية عند التعلم، واستخدام اللغة.

٥-٢ كفاءات اللغة التواصلية



بغرض بلوغ القصد التواصلي؛ فإن مستخدمي اللغة، ومتعلميها يوظفون قدراتهم العامة، كما هو مفصل أعلاه مع تخصيص للكفاءة التواصلية المتعلقة باللغة . وللكفاءة التواصلية بهذا المفهوم المحدد المكونات التالية:

● الكفاءات اللغوية.

● كفاءات اللغة الاجتماعية.

● الكفاءات العملية (التداولية).

٥-٢-١ الكفاءات اللغوية

لم يتم إنتاج أي وصف كامل لأي لغة بوصفها نظاماً رسمياً للتعبير عن المعاني، وأنظمة اللغة ذات تعقيد كبير؛ ويصعب التحكم الكامل في لغة المجتمعات المتقدمة ذات التنوع الواسع، من قبل أي فرد من مستخدميها. ولا يمكن أن يحدث ذلك ما دام أن أي لغة تكون في حالة تطور مستمر، استجابة لضرورات استخدامها في التواصل. وقد حاولت معظم الدول أن تؤسس شكلاً معيارياً للغة، ولكن ليس في تفاصيل شاملة. ولأجل عرض اللغة؛ فإن نموذج توصيف اللغة المستخدم لتدريس المدونات (النصوص اللغوية) ما زال هو النموذج نفسه الذي تم توظيفه للغات الكلاسيكية المنقرضة. وعلى كل فقد تم رفض هذا النموذج التقليدي قبل أكثر من مائة عام من قبل معظم اللغويين المحترفين، الذين أصرّوا على أن توصيف اللغات يجب أن يتم حال استخدامها، وليس كما يجب أن يراها بعض العلماء. ولذا فإن النموذج التقليدي الذي تم استحداثه ليلائم اللغات التي تنتمي إلى نمط معين، ليس مناسباً لتوصيف أنظمة لغوية ذات تنظيم مختلف. وعلى أي لم ينل أي من المقترحات العديدة للنماذج البديلة قبولاً عاماً. وفي الواقع فقد تم إنكار إمكانية توصيف نموذج عالمي واحد لكل اللغات. ولم تحرز الأعمال الأخيرة في مجال عالمية اللغة نتائج، يمكن الاستفادة منها مباشرة في تيسير تعلم اللغة، وتعليمها، وتقييمها. ومعظم علماء اللسانيات الوصفية الآن راضون بتوصيف الممارسة، رابطتين الشكل والمعنى، ومستخدمين المصطلحات المتشعبة من التطبيقات التقليدية فقط عند ضرورة التعامل مع ظاهرة خارج نطاق نماذج التوصيف التقليدية. وهذه هي المقاربة التي تم تبينها في القسم ٤-٢. وقد حاولت تحديد، وتصنيف المكونات الرئيسية للكفاءة اللغوية، التي عرفت بأنها المعرفة والقدرة على استخدام المصادر الرسمية التي يمكن أن تتركب منها



الجمال ذات المعنى؛ جيدة الصياغة، والقدرة على استخدام هذه المصادر. ويهدف المخطط التالي إلى تقديم بعض المعايير والفئات بوصفها أدوات تصنيفية، وهذه المعايير والفئات قد تكون مفيدة لتوصيف المحتوى اللغوي، وتصلح كذلك أساساً للتأمل. ومن يفضل استخدام إطار مرجعي آخر من الممارسين فيحق له فعل ذلك هنا كما في أماكن أخرى. ولكن عليهم أن يحددوا النظريات، والتقاليد، والممارسات التي يتبعونها. أمّا نحن فنميز بين هذه الكفاءات:

٥-٢-١-١ الكفاءة المعجمية.

٥-٢-١-١ الكفاءة النحوية.

٥-٢-١-٣ الكفاءة الدلالية.

٥-٢-١-٤ الكفاءة الصوتية.

٥-٢-١-٥ الكفاءة الإملائية.

٥-٢-١-٦ كفاءة تصحيح النطق.

يمكن قياس التقدم في تطوير قدرة المتعلم على استخدام المصادر اللغوية. ويمكن تقديمها بصورة ملائمة كما في الشكل أدناه:

النطاق اللغوي العام

١ ج	يستطيع اختيار الصياغة المناسبة من النطاق الواسع للغة للتعبير عن نفسه بوضوح، ودون تقييد لما يرغب في قوله.
٢ ب	يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح، وليس هناك ما ما يشير إلى تقييده في ما يود التعبير عنه.
	يمتلك مقدراً كافياً من اللغة يمكنه من التوصيف الواضح، والتعبير عن وجهات النظر، وبناء الحجج، دون البحث في أثناء ذلك للمفردات بوضوح؛ مستخدماً في التعبير عن ذلك بعض الجمل المركبة.



<p>للمتعلم مقدار واف من اللغة لتوصيف المواقف التي لا يمكن التنبؤ بها، ويستطيع شرح النقاط الرئيسية في فكرة، أو مشكلة؛ مع دقة معقولة، وتعبير عن الأفكار في الموضوعات التجريدية، أو الثقافية مثل الموسيقى أو الأفلام.</p>	
<p>عند المتعلم ما يكفي من اللغة للتعامل معها، لغة كافية، مع مفردات كافية للتعبير عن نفسه بشيء من التردد، والدوران حول المعنى في موضوعات مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، و السفر، والأحداث الجارية. ولكن محدودية المفردات تتسبب في الإعادة؛ بل في صعوبة الصياغة أحياناً.</p>	ب ١
<p>للمتعلم ذخيرة من المفردات الأساسية تمكنه من التعامل مع المواقف اليومية؛ بمحتوى يمكن التنبؤ به، بالرغم من أنه يحاول أن يصل إلى حل وسط عند إيصال الرسالة، ويبحث عن مفردات.</p>	
<p>يستطيع المتعلم إنتاج التعابير اليومية الموجزة بغرض إيفاء الحاجات المحددة ذات الطابع الملموس، مثل التفاصيل الشخصية، والأعمال المكررة يومياً، والرغبات والحاجات، والاستفسار عن المعلومات.</p> <p>ويستطيع كذلك استخدام أنماط الجمل الأساسية، ويتواصل من خلال العبارات المحفوظة، ومجموعات الكلمات القليلة، والصيغ عن النفس، وعن الناس، والعمل، ولأماكن، والممتلكات، وما إلى ذلك.</p> <p>وله ذخيرة محدودة من العبارات المحفوظة القصيرة تشمل مواقف البقاء على قيد الحياة الممكن التنبؤ بها، ويحدث تقطع متكرر، وسوء فهم في المواقف غير الراضية.</p>	أ ٢
<p>للمتعلم قدر أساسي من التعابير المحدودة عن التفاصيل الشخصية، والاحتياجات ذات الطابع المادي.</p>	أ ١



٥-٢-١ الكفاءة المعجمية

وهي المعرفة باستخدام مفردات اللغة، والقدرة على ذلك، وتحتوي على عناصر معجمية، وعناصر نحوية.

العناصر المفرداتية

وتشمل الآتي:

(أ) التعبيرات الثابتة

وتتكون من عدد من المفردات التي تُستخدم بكاملها، ويتم تعلمها كذلك بوصفها كليات. وتشمل التعابير الآتية ما يلي:

● الصيغ الجمالية وتشمل التعرض المباشر لوظائف اللغة (انظر القسم ٥-٢-٣-٢)
مثل:

- التحايا: كيف تسير الأمور معك؟ صباح الخير! ... الخ.
- الأمثال الشعبية (انظر القسم ٥-٢-٣-٣).
- الألفاظ المهجورة (Be off with you) ”الوحدة خير من جليس السوء“ . غادر، اتركني لوحدي.

● العبارات الاصطلاحية

وعادة ما تكون في قالب إبهام دلالي، واستعارات جامدة مثل:

- لقد ركل الدلو (و يعني قد مات) ، «He kicked the bucket»
- إنها رمية بعيدة (لا يبدو أنه سينجح) ، “It’s a long shot”
- ساق الجلد إلى الجحيم (تهوور في السرعة، وألقى بنفسه في المشاكل) .
“He drove hell for leather”



● محددات المعنى:

ويكون استخدامها مقيداً سياقياً وأسلوبياً مثل: أبيض كالثلج (خالص البياض)، في مقابل: أبيض كالورقة (شاحب).

● القوالب الثابتة:

وهي تُعلم وتستخدم بوصفها كليات لم يتم تحليلها، وتُدرج فيها الكلمات أو العبارات لتشكل جملاً مفيدة، مثل ”فضلاً هل لي أن ...“.

● العبارات الثابتة (شبه الجملة):

وهي مثل: - أفعال العبارات الثابتة: (تضع أشياء معاً، تتخرج من..). - حروف الجر المركبة مثل: (في أمام...).

● المتلازمات اللفظية

وتتكون من كلمات تستخدم معاً بشكل راتب، مثل: (يُلقي حديثاً - يرتكب خطأ...).

(ب) أشكال الكلمة المفردة: قد يكون لشكل الكلمة المفردة الدقيق معان متميزة مختلفة (تعدد المعاني)، فكلمة (Tank) الإنجليزية قد تعني (صهريج)؛ وعاء لسائل، وقد تعني مركبة عسكرية مصفحة. وتشمل أشكال الكلمة المفردة أجزاء أقسام الكلام المعروفة مثل: الاسم، والفعل، والصفة والظرف. وهذه الأقسام قد تشمل المجموعات الدلالية المغلقة مثل: (أيام الأسبوع، وشهور السنة، والأوزان والمقاييس، وما إلى ذلك). وقد تخصص بعض المجموعات المعجمية الأخرى للأغراض النحوية، والدلالية (أنظر أدناه).

العناصر النحوية: وتنتمي لأقسام الكلمات المغلقة: كما في (الانجليزية) مثلاً:

- أداة التعريف.

- محددات الكمية (بعض - كل - عديد، ... الخ).

- أسماء الإشارة (هذا - ذلك - هؤلاء - أولئك).

- الضمائر الشخصية (أنا - نحن - هو - هي - هم - أنت، ... الخ).

- كلمات الاستفهام والأسماء الموصولة (الذي - ما - ماذا - أين - كيف، ... الخ).

- ضمائر الملكية (لي - لك - له - لها .. الخ).



- حروف الجر (في - على - الباء - مع - من ... الخ) .
- الأفعال المساعدة .
- أدوات الربط (واو - العطف، ولكن، وإذا، وبالرغم من) .

والمقاييس التوضيحية متوفرة في مجال المعرفة بالمفردات، وكذا القدرة على التحكم في تلك المعرفة، كما موضح أدناه:

نطاق المفردات

ج ٢	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة جداً، تشمل التعابير الاصطلاحية والعامية؛ يُظهر وعياً بالمستويات الضمنية للمعاني.
ج ١	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة؛ تتيح له تجاوز الثغرات، وذلك من خلال الالتفاف حول المعنى بسرعة، ونادراً ما يبحث عن التعابير، أو يلجأ إلى استراتيجيات التجنب. وله تمكن جيد كذلك التعابير الاصطلاحية والعامية.
ب ٢	للمتعلم حصيلة جيدة من المفردات للقضايا المتعلقة بمجاله، ومعظم الموضوعات العامة. ويستطيع أن يغير الصيغ ليتجنب التكرار الدائم، ولكن الثغرات في حصيلة المفردات تسبب له التردد، والدوران حول المعنى.
ب ١	له حصيلة مفردات كافية ليُعبر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية. ولكن بشيء من الالتفاف حول المعنى.
أ ٢	لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الروتينية، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.
	لديه مفردات كافية للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية. ولديه مفردات كافية كذلك للتعامل مع احتياجات الحياة اليومية.
أ ١	له ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة.



استخدام المفردات والتحكم فيها	
ج ٢	الاستخدام الصحيح، والمناسب للمفردات بشكل متسق.
ج ١	زلات ثانوية عرضية، ولكن ليس هنالك أخطاء ذات مغزى في المفردات.
ب ٢	دقة المفردات بصورة عامة عالية، ومع ذلك يحدث بعض الارتباك، واختيار خاطئ للمفردات، دون إعاقه للتواصل.
ب ١	يُظهر المتعلم تحكماً جيداً في المفردات الأولية، مع حدوث أخطاء رئيسية عند التعبير عن أفكار معقدة، أو التعامل مع موضوعات، ومواقف غير مألوقة.
أ ٢	يستطيع التحكم في ذخيرة محدودة يتعامل بها مع حاجات الحياة اليومية المحسوسة.
أ ١	لا توجد واصفات (مقاييس تصنيف)

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:
• ما العناصر المعجمية (التعبيرات الثابتة، وأشكال الكلمة المفردة) التي يحتاج/يجب أن يزود بها/تطلب من/ المتعلم أن يعرفها ويستخدمها.
• كيف يتم اختيار العناصر المعجمية، وترتيبها.

٥-٢-١-٢ الكفاءة النحوية

يمكن تعريف الكفاءة النحوية على أنها المعرفة بالمصادر النحوية للغة، والقدرة على استخدامها.

ويمكن أن يُنظر رسمياً إلى نحو اللغة بوصفه مجموعة من المبادئ، التي تحكم تركيب العناصر في سلسلة مصنفة ذات معنى؛ (الجملة). والكفاءة النحوية هي القدرة على الفهم، والتعبير عن المعنى بإنتاج العبارات جيدة الصياغة، وإنتاج الجملة، وإدراكهما، وذلك وفقاً للمبادئ (خلافاً لحفظها، وإعادة إنتاجها بوصفها صيغ جامدة). وبهذا المنظور فإن نحو أي لغة يُعدُّ معقداً لدرجة كبيرة، ولذا فإنه يستعصي على المعالجة المحددة، أو الشاملة.



وهناك عدد من النظريات والنماذج المتنافسة، لترتيب الكلمات في الجمل. ولكن ليست وظيفة الإطار المرجعي أن يحكم بين هذه النظريات، أو أن يؤيد استخدام أي منها. وبدلاً من ذلك يحدّد مستخدمي الإطار على توضيح النظرية التي اختاروها، وما نتائج اختيارهم في الممارسة العملية. ونحصر أنفسنا هنا في تحديد بعض المعايير، والتصنيفات المستخدمة بصورة واسعة في التوصيف النحوي.

ويتضمن توصيف التنظيم النحوي التحديدات الآتية:

● العناصر مثل:

- المورف.
- جذور المورفيم، واللواحق.
- الكلمات.

● الفئات مثل:

- العدد، والإعراب، والجنس.
- مادي/معنوي معدود/غير معدود.
- متعدي/لازم مبني للمعلوم/مبني للمجهول
- زمن الفعل: ماضي/مضارع/مستقبل.
- الحدث: استمراره، وانقطاعه.

● الأقسام مثل:

- تصريف الأفعال.
- تصريف الأسماء.
- أقسام الكلام: الأسماء، والأفعال، والصفات، والحال.
- أقسام الكلام المغلقة: (العناصر النحوية، انظر القسم ٥-٢-١-١).

● التراكيب مثل:

- الكلمات المركبة، والكلمات المعقدة.
- العبارات (الاسمية، والعبارات الفعلية... إلخ).



- شبه الجملة/ الجملة الجزئية (الرئيسية، والتابعة، والمستقلة).
- الجمل (المحددة، وإضافة/عطف الجمل، والجمل المركبة من جمل رئيسية، وفرعية).

● المعالجات (الوصفية) مثل:

- بناء الأسماء.
- إضافة اللواحق.
- التعويض
- تداخل الحروف في المقطع.
- تحويل موضع الكلمة
- نقل الجملة.

● العلاقات مثل:

- التحكم (في الحالة الإعرابية مثلاً).
- التطابق.
- التكافؤ.

وهناك مقياس توضيحي متاح للصحة النحوية. ويجب أن يُنظر إلى هذا المقياس من خلال علاقته بمقياس نطاق اللغة العام الذي تم عرضه في بداية هذا الفصل. وقد لا يُعدّ مستحيلاً وضع مقياس في التراكيب النحوية، يكون صالحاً للتطبيق على كل اللغات.

الدقة النحوية	
يحافظ على الإتقان المستمر للقواعد النحوية عند استخدام اللغة المعقدة، حتى ؛ وإن كان مشغولاً (مثلاً عند التخطيط المستقبلي، ومراقبة ردود أفعال الآخرين).	ج ٢
يحافظ بشكل متسق على درجة عالية من الدقة النحوية. الأخطاء نادرة، ومن الصعب ملاحظتها.	ج ١
لديه تحكم جيد في القواعد النحوية. قد تحدث زلات عرضية، أو أخطاء غير منتظمة، أو ثغرات ثانوية في تركيب الجملة، ولكنها نادرة، وعادة ما تصحح عند الاستعادة، والتأمل. يُظهر المتعلم درجة عالية نسبياً في التحكم في القواعد النحوية، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء فهم.	ب ٢



١ب	يتواصل بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصورة عامة، مع تأثير ملاحظ للغة الأم. تحدث الأخطاء، ولكن ما يود التعبير عنه يظل واضحاً. يستخدم بحصافة، ودقة رصيماً من التعبيرات الراتبة، والمتكررة، والنماذج المرتبطة بالمواقف التي يمكن التنبؤ بها.
٢١	يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب. فينزع مثلاً إلى خلط الأزمنة اللغوية، وينسى المطابقة (بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مثلاً). ومع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحاً.
١أ	يُظهر تحكماً محدوداً لبعض التراكيب النحوية السهلة، ولأنماط الجمل في الذخيرة التي تم تعلمها.

<p>قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:</p> <ul style="list-style-type: none"> • على أي نظرية من نظريات النحو بنى مستخدمو الإطار عملهم؟ • ما العناصر النحوية، والتصنيفات، والأقسام، والتراكيب، والمعالجات، والعلاقات التي يجب أن يُعدّ المتعلمون/ يُطلب منهم إتقانها.
--

هناك تفريق تقليدي بين الصرف، والنحو (التراكيب). ويتعامل الصرف مع التنظيم الداخلي للكلمات، ويمكن تحليل الكلمات إلى مورفيمات، تصنف كآلاتي:

• الجذور.

• الزوائد (السوابق، واللواحق، والدواخل)، وتشمل:

- زوائد صياغة الكلمة.

- الزوائد التصريفية.

بناء الكلمة:

يمكن تقسيم الكلمات إلى الآتي:

• الكلمات السهلة (وتتكون من جذر فقط. في الإنجليزية مثل: (six- tree- break).



- الكلمات التي تتكون من جذر، وزوائد مثل (unbreakable-sixes).
- الكلمات المركبة؛ التي تحتوي على أكثر من جذر مثل: (sixpence, breakdown).

ويتعامل الصرف أيضاً مع أنواع التغيرات التي تحدث لشكل الكلمة:

- تغير الصوائت: (sing, sang, sung, mouse, mice).
- تعديل الصوامت: (lend\lent).
- الصيغ الشاذة: (bring\brought, catch\caught).
- التعويض: (go\went).
- التغير الصفري (عدم التغير) في شكل الكلمة: (sheep\sheep, cut\cut\cut).
- وتعامل المورفونولوجيا مع التغير المشروط صوتياً للمورفيمات مثل: (s\z\iz in walks – lies – mises).
- ((\t\id in laughed – cried – shouted).
- والتغيرات الصوتية التي يحكمها الصرف، مثل: creep\crept – mean\meant – ((weep\wept).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما العناصر الصرفية، والعمليات التي يحتاج أن يتقنها/يُزود بها/ تُطلب من المتعلم.

ويتعامل النحو (التركيب) مع ترتيب الكلمات داخل الجملة في ما يتصل بالتصنيفات، والعناصر، والأقسام، والتراكيب، والعمليات، وما تتضمنها من علاقات؛ وعادة ما تقدم في شكل مجموعة من القواعد. ويُعدُّ نحو اللغة بالنسبة للمتحدث الأصلي الراشد مُعقداً جداً، ولا يعيه المتحدث لحد كبير. والقدرة على ترتيب الجمل لتوصيل المعنى هي القضية الأساسية في الكفاءة التواصلية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما العناصر النحوية، والتصنيفات، والأقسام، والتراكيب، والعمليات والعلاقات التي يحتاج أن يتقنها/يُزود بها/ تُطلب من المتعلم.



٥-٢-٣ الكفاءة الدلالية

تتعامل الكفاءة الدلالية مع وعي المتعلم، وتحكمه في ترتيب المعنى.

الدلالة المعجمية: وتتعامل مع قضايا معنى الكلمة مثل:

● علاقة الكلمة بالسياق العام.

- المرجعية.
- التضمن الدلالي.
- عرض المفاهيم المتخصصة العامة.

● العلاقات المتبادلة بين المفردات، مثل:

- الترادف/ التضاد.
- الأسماء الجزئية.
- المتلازمات اللفظية.
- علاقة الجزء - الكل.
- تحليل المكونات.
- التكافؤ في الترجمة.

وتتعامل الدلالة النحوية مع معاني العناصر النحوية، والتصنيفات، والتراكيب، والإجراءات، (انظر القسم ٥-٢-١-٢).

أمّا الدلالة التداولية (العملية) فتعالج القضايا المنطقية مثل الاستلزام، والافتراض، والتضمن، وما إلى ذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما نوع العلاقات الدلالية التي يحتاج أن يتقنها/ يُزود بها/ تُطلب من المتعلم.

وقضية المعنى هي بالطبع قضية محورية بالنسبة للتواصل، وقد عولجت في أماكن عديدة في هذا الإطار (انظر على وجه الخصوص القسم ٥-١-١-١).



أما الكفاءة اللغوية فقد تمت معالجتها بصورة رسمية. فمن وجهة نظر علم اللغة النظري أو الوصفي فإن اللغة نظام رمزي معقد لدرجة كبيرة. وعندما تمت محاولة - كما نفعل الآن - فصل المكونات المختلفة للكفاءة التواصلية؛ فإن معرفة التراكيب الشكلية (التي تكون بغير وعي إلى حد كبير)، والقدرة على التحكم فيها يكون مشروعا بوصفها واحدة من هذه المكونات. أما ما مقدار التحليل الشكلي الذي يجب يدخل في تعلم اللغة أو تعليمها؛ إذا كان لابد، فهذه قضية أخرى.

وتقدم المقاربة الوظيفية/ المفاهيمية المتبناة في مطبوعات المجلس الأوروبي؛ مستوى الأساس أو ما قبل البداية (waystage)، ومستوى العتبة أو البداية (threshold)، ومستوى التحكم الأولي (vantage) - بديلاً لمعالجة الكفاءة اللغوية التي تم تناولها في القسم (٥-٢-١-٣)، فبدلاً من البدء بأشكال اللغة ومعانيها، يبدأ من التصنيف المنظم للوظائف التواصلية، والمفاهيم الدلالية؛ مقسمة إلى عامة وخاصة. ويتعامل بطريقة ثانوية مع الشكل والمفردات المعجمية، والقواعد النحوية بوصفها مكونات له. وتعد هذه المقاربات طرقاً متممة لبعضها للتعامل مع "الرؤية المزدوجة" للغة، فاللغات تقوم على ترتيب الشكل، وترتيب المعنى. وهذان النوعان من التنظيم يتقاطعان بشكل اعتباطي إلى حد كبير. فالتوصيف القائم على ترتيب الشكل (التعبيري) يفتت المعنى، والتوصيف الذي يقوم على المعنى يفتت الشكل. أما ما يُفضل من قبل مستخدمي الإطار فيعتمد على الهدف الذي من أجله تم إنتاج التوصيف. ويشير النجاح الذي حققه مقارنة مستوى العتبة (threshold) إلى أن العديد من الممارسين، وجدوا أنه من المفيد أن الانتقال من المعنى إلى الشكل أكثر فائدة من الممارسة التقليدية للتقدم المرتب على الأنماط الشكلية. ومن ناحية أخرى فقد يفضل بعضهم استخدام ((النحو التواصلية))، ولكن ما هو واضح أن متعلم الدقة عليه أن يكتسب الشكل والمعنى معاً.

٥-٢-٤ الكفاءة الفونولوجية

و تتضمن المعرفة، والمهارة الخاصة بإدراك، وإنتاج الآتي:

- الوحدات الصوتية للغة (الفونيمات)، وتحقيقها في سياقات محددة (الألفونات).
- الخصائص الصوتية التي تميز الفونيمات (الخصائص المميزة مثل الصوت



- المجهور، صوت تدوير الشفتين، والأصوات الأنفية، والصوت الانفجاري).
- البناء الصوتي للكلمات (الهيكل المقطعي، تتابع الفونيمات، النبر، الإيقاع).
- صوتيات الجملة
 - النبر والإيقاع في الجملة.
 - التنغيم.
- الاختزال الصوتي
 - اختزال الصوائت.
 - الأشكال القوية، والأشكال الضعيفة للصوت.
 - التماثل.
 - الحذف.

التحكم الصوتي	
كما في ج ١	ج ٢
يستطيع أن يغير في التنغيم، ويضع النبر على الجملة بصورة صحيحة ليعبر عن ظلال المعنى الدقيقة.	ج ١
اكتسب نطقاً واضحاً، وطبيعياً، ومعرفة بالتنغيم.	ب ٢
النطق واضح بصورة ملموسة، مع وجود لكنة أجنبية واضحة أحياناً، وحدوث أخطاء في النطق.	ب ١
النطق واضح بما يكفي للفهم بصورة عامة، مع ملاحظة لكنة أجنبية، ويحتاج أطراف الحوار إلى طلب الإعادة من وقت لآخر.	ب ٢
النطق بذخيرة محدودة من الكلمات والعبارات التي تعلمها، يمكن فهمه بجهد من قبل الناطقين باللغة الذين تعودوا التعامل مع مجموعته اللغوية.	ب ١

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما المهارات الصوتية المطلوبة من المتعلم.
- ما الأهمية النسبية للأصوات، والإيقاع.
- هل الدقة الصوتية والطلاقة هدف تعليمي مبكر أم يمكن تطويره على المدى البعيد.



٥-١-٢-٥ الكفاءة الإملائية:

و تشمل المعرفة و المهارة في تلقي وإنتاج رموز تؤلف منها النصوص المكتوبة. وترتكز نظم الكتابة لكل اللغات الأوروبية على المبدأ الألفبائي، بالرغم من أن هناك بعض اللغات الأخرى تتبع مبدأ الوحدات الكلية في الكتابة، أو الكتابة بالرموز مثل الصينية، أو مبدأ الحروف الصامتة مثل (العربية)، وفي ما يتعلق بالأنظمة الألفبائية يجب على المتعلمين أن يعرفوا؛ ويكونوا قادرين على تلقي، وإنتاج الآتي:

- أشكال الحروف المطبوعة، و المنسوخة بخط اليد؛ الصغيرة، والكبيرة.
- الهجاء الصحيح للكلمات بما في ذلك الاختصارات.
- علامات الترقيم، و معرفة طريقة استخداماتها التقليدية.
- أعراف الطباعة، وتنوعات الخط.
- الرموز الكتابية الشائعة الاستخدام مثل (&, @ و \$) وما إلى ذلك.

٦-١-٢-٥ كفاءة تصحيح النطق

جدلياً، يطلب من مستخدمي اللغة القراءة الجهرية لنص مُعد سلفاً، أو أن يستخدموا في أحاديثهم كلمات عرفوها أولاً في شكلها الكتابي، وأن يكونوا قادرين على النطق الصحيح للكلمات من الشكل المكتوب، وهذا قد يشمل:

- معرفة العرف الهجائي .
- القدرة على استخدام القاموس، والمعرفة بالمواضع المستخدمة في تمثيل النطق.
- معرفة مضامين الأشكال الكتابية، خاصة علامات الترقيم للعبارات والتنغيم.
- القدرة على كشف الغموض (مثل المشترك اللفظي، وغموض التراكيب وما إلى ذلك) في ضوء السياق.



التمكن من قواعد الإملاء	
تكون النصوص المكتوبة خالية من الأخطاء الإملائية.	ج ٢
شكل النص، وتقسيم الفقرات، وعلامات الترقيم متسقة، ومفيدة. والهجاء دقيق مع شيء من زلات القلم العرضية.	ج ١
يستطيع أن يكتب بوضوح جلي كتابة متواصلة. تتبع الشكل المعياري، وأعراف كتابة الفقرات، والهجاء، والترقيم دقيق لحد ما، ولكن قد يظهر تأثير اللغة الأم أحياناً.	ب ٢
يستطيع أن ينتج كتابة متواصلة، تكون في الجملة مفهومة. الهجاء، وعلامات الترقيم، والشكل الكتابي دقيق بما يكفي للفهم.	ب ١
يستطيع أن ينسخ جملاً قصيرة في الموضوعات اليومية مثل: الاتجاهات وكيفية الوصول إلى مكان ما. يستطيع أن يكتب بدقة صوتية مناسبة (لكن ليس من الضروري أن تكون معيارية بشكل كامل)؛ الكلمات القصيرة التي تكون في مفرداته الشفوية.	أ ٢
يستطيع أن ينسخ الكلمات المألوفة، والعبارات القصيرة مثل: اللافتات السهلة أو التعليمات، وأسماء الأشياء اليومية، وأسماء المتاجر، ومجموعة العبارات المستخدمة بانتظام. يستطيع تهجئة اسمه، وعنوانه، وجنسيته، وبعض التفاصيل الشخصية الأخرى.	أ ١

<p>قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ما حاجات المتعلمين في الإملاء، وتصحيح النطق في ما يتعلق باستخدامهم لأنواع اللغة المنطوقة، والمكتوبة، وحاجتهم إلى تحويل شكل النص من منطوق إلى مكتوب أو العكس.
--

٥-٢-٢ الكفاءة اللغوية الاجتماعية

تُعنى الكفاءة اللغوية الاجتماعية بالمعرفة والمهارات المطلوبة للتعامل مع الأبعاد الاجتماعية لاستخدام اللغة، وكما هو ملاحظ فيما يتعلق بكفاءة الثقافة الاجتماعية، وبما أن اللغة ظاهرة ثقافية اجتماعية فإن معظم ما يحتويه الإطار المرجعي خاصة فيما يتعلق



بالثقافة الاجتماعية يرجع الى الكفاءة اللغوية الاجتماعية. والقضايا التي سيتم تناولها هنا هي القضايا المتعلقة بصفة خاصة باستخدام اللغة، والتي لم يتم تناولها في مكان آخر: العلامات اللغوية للعلاقات الاجتماعية، مواضع الأدب؛ تعابير الحكم الشعبية، اختلافات سجل السياق؛ اللهجات والكنات.

٥-٢-١ المحددات اللغوية للعلاقات الاجتماعية

وهناك بالطبع تباين عريض في اللغات المختلفة، والثقافات، يعتمد على بعض العوامل مثل: (أ) المكانة النسبية (ب) قرب العلاقة (ج) سجل سياق الخطاب وما إلى ذلك. والأمثلة أدناه خاصة باللغة الإنجليزية؛ (مترجمة إلى اللغة العربية)، وليست قابلة للتطبيق عالمياً، وقد يكون لها مكافئ، وقد لا يكون لها مكافئ:

● اختيار صيغة التحية واستخدامها

- عند الوصول: هلو! صباح الخير.

- عند التعرف على شخص: كيف حالك؟

- عند الاستئذان: مع السلامة. أراك لاحقاً.

● اختيار صيغ المخاطبة واستخدامها

- صيغ مجمدة: سيدي، صاحب النعمة/العُطوفة.

- صيغ رسمية: السيد، السيدة، الأنسة، الدكتور، الأستاذ (+ اسم الشهرة/اللقب).

- الصيغ غير الرسمية: الاسم الأول فقط، مثل: جون، سوزان،...

المخاطبة دون شكل مخاطبة

- الصيغ اللطيفة: عزيزي، حبيبتي، زميلي، حبي

- الصيغ الحاسمة: اللقب أو اسم الشهرة فقط، مثل اسمت! أنت (هناك).

- الإهانات الدارجة: يا غبي، يا أحمق (عادة برفق).



● تقاليد تبادل الفرص في الحديث.

● اختيار الشتائم واستخدامها: يا إلهي، اللعنة، ثقيل.

٢-٢-٥-٢ مواضع آداب الخطاب

تعدُّ مراعاة مواضع الآداب في الحديث إحدى أسباب الانحراف المباشر عن تطبيق مبدأ التعاون، انظر القسم (١-٣-٢-٥)، وتختلف هذه المواضع من ثقافة إلى أخرى، وغالباً ما تكون مصدراً لسوء الفهم بين الأعراق، خاصة عند ترجمتها حرفياً.

١- الآداب الإيجابية

- إظهار الاهتمام براحة الآخرين.
- مشاركة الخبرات، والاهتمامات (الحديث عن المشكلات).
- التعبير عن الإعجاب، والعطف، والامتنان.
- تقديم الهدايا، والوعد بإسداء المعروف، وإكرام الآخرين.

٢- الآداب السالبة

- تجنب (الاصرار على الرأي، والأوامر المباشرة، وما إلى ذلك).
- التعبير عن الأسف، والاعتذار عن التصرفات التي تريق ماء الوجه (التصويب، والتناقض، والممنوعات، وما إلى ذلك).
- استخدام التعبيرات المحفوظة (أعتقد، وأسئلة التأكيد، وما إلى ذلك)

٣- الاستخدام المناسب ل (من فضلك، وشكراً، وما إلى ذلك).

٤- الخطاب غير المهذب (الاستهزاء المقصود بمواضع الآداب)

● الفظاظة، والوقاحة.

● التعبير عن الاحتقار، والكراهية.



- التذمر الشديد، و التويخ.
- إنفاذ الغضب، وعدم الصبر.
- التفاخر بالتفوق.

٥-٢-٣ تعبيرات الحكمة الشعبية

إنّ هذه الصيغ الثابتة التي توحد الآراء العامة وتعززها، تسهم كذلك إسهاماً ذا مغزى في الثقافة الشعبية. وهي كثيرة الاستخدام، وغالباً ما يشار إليها أو يتمثل بها على سبيل المثال في العناوين الرئيسية في الصحف. والمعرفة بهذه الحكم الشعبية التي يُعبّر عنها بلغة يفترض أن تكون معروفة للجميع، تُعدّ مكوناً مهماً للمنحى اللغوي للكفاءة الثقافية الاجتماعية.

● الأمثال الشعبية: (a stitch in time saves nine). ”درهم وقاية خير من قنطار علاج“.

● العبارات الاصطلاحية مثل: (a sprat to catch a mackerel)، قد يضحى المرء بالقليل ليكسب الكثير“.

● الأقوال المأثورة/ المشهورة: (a man's a man for a' that)، إنما يكون الرجل رجلاً لذلك.

● التعبير عن التنبؤات مثل: الظروف الجوية مثل: سيكون الجو جيداً في السابعة، ستمطر في الحادية عشرة.

● الآراء والعبارات المبتذلة مثل (It takes all sorts to make a world). «لنناس فيما يعشقون مذاهب»، وذلك للتعبير عن اختلاف الآراء، والقدرات، وأنها يجب أن تقبل.

● القيم مثل: (It's not cricket) إنها ليست لعبة كريكية، وتعني ”ليس عدلاً فعل ذلك مثلاً“.

إنّ الكتابة على الجدران، والشعارات المكتوبة على الأقمصة القصيرة الأكمام (تي شيرت)، وعبارات الإعلانات في التلفاز، والبطاقات والملصقات في أماكن العمل لها تقريباً الوظيفة نفسها.



٥-٢-٤-٤ اختلافات سجل السياق

يستخدم مصطلح «سجل السياق» ليشير إلى الاختلافات المنهجية بين الاختلافات اللغوية المستخدمة في سياقات مختلفة. وهذا مفهوم واسع يشمل ما تم تناوله هنا تحت «المهمات» في القسم ٤-٣، و«أنواع النصوص» في القسم ٤-٦-٤، و«الوظائف الكلية» في القسم ٥-٢-٣-٢. وفي هذا القسم سنتعامل مع مستوى الاختلافات في المخاطبات الرسمية.

● الصيغ الجامدة مثل: (Pray silence for His Worship the Mayor!)، «صل سراً لقداسة العمدة».

● الرسمية: (May we now come to order, please). هل نستطيع أن نطلب الآن، من فضلك؟

● الصيغ المحايدة: (Shall we begin?) أنبدأ الآن؟

● غير رسمية: (Right. What about making a start?) حسناً، ما رأيكم في أن نبدأ؟

● الصيغ المشهورة (O.K. Let's get going) دعونا نذهب.

● صيغ فيها مودة: (Ready dear?) هل أنت مستعد يا عزيزي؟

في التعلم المبكر (لنقل حتى المستوى ب١)، يُعدُّ سجل السياق المحايد نسبياً مناسباً. إلا أن تكون هناك أسباب قوية لتركه، فذلك هو سجل السياق الذي يستخدمه أصحاب اللغة، ويتوقعونه من الأجانب، والغرباء عموماً. والتعرف على أنماط خطاب رسمية أو مشهور أخرى، غالباً ما يحدث بعد فترة من الزمن، ربما من خلال قراءة أنواع مختلفة من النصوص خاصة الروايات، ويحدث بوصفه كفاءة استقبال. ويجب ممارسة بعض الحذر في استخدام سجل سياق أكثر رسمية أو أكثر إلفة إذ إن استخدامهما غير الملائم يقود إلى سوء الفهم والسخرية من قبل الآخرين.

٥-٢-٤-٥ اللهجات واللكنات

تشمل كفاءة اللغة الاجتماعية القدرة على التعرف على المحددات اللغوية للآتي:

● الطبقة الاجتماعية.

● المصدر الاقليمي.



● الأصل القومي.

● العرق.

● الفئة المهنية.

وتشمل هذه المحددات الآتي:

- المفردات: (مثل العبارة الاسكتلندية «wee» الدالة على صغير جداً).
- القواعد النحوية. (Cockney I ain't seen nothing for 'I haven't seen anything)، فتختلف صياغة "لم أر شيئاً" باللهجة الكوكنية (لهجة شرق لندن) عن غيرها.
- الفونولوجيا (علم الأصوات: ففي (New York boid for 'bird) ('boid تنطق «bird» بدلاً عن «bird»).
- خصائص النطق (الايقاع، ارتفاع الصوت ... الخ).
- مصاحبات التعبير اللغوي.
- لغة الجسد.

ليست لغة المجتمعات الأوروبية متجانسة تماماً، فلأقاليم المختلفة خصائصها في اللغة والثقافة. هذه عادة ما تكون أكثر وضوحاً عند الذين يعيشون حياة محلية خالصة، ولذا يرتبطون بالطبقة الاجتماعية، وبالمستوى المهني والتعليمي. وإدراك مثل هذه الخصائص اللغوية يعطي مفاتيح هامة عن خصائص المتحاورين. وتؤدي الصور النمطية السائدة دوراً كبيراً في هذه العملية، ويمكن تخفيف حدتها عن طريق تطوير مهارات التعامل بين الثقافات (انظر القسم ٥-١-٢-٢). وبمرور الوقت سيلتقي المتعلمون بمتحدثين من أصول مختلفة. فعليهم قبل أن يتبنوا أشكالاً لهجية معينة أن يكونوا واعين لأبعادها الاجتماعية، وكذلك الاستجابة لحاجة التماسك، والاتساق.

وثبت أن وضع مقياس متدرج لعناصر كفاءة اللغة الاجتماعية أمر صعب (انظر الملحق ب). وقد أدرجت العناصر التي تم قياسها بنجاح في المدرج التوضيحي أدناه، وواضح من المقياس أن الجزء السفلي من المدرج يعني فقط بمحددات العلاقات الاجتماعية، ومواضيع الخطاب المذهب. وبداية من المستوى ب٢ يكون مستخدم اللغة قادراً على التعبير عن نفسه بلغة مناسبة اجتماعياً للمواقف المختلفة، وللأشخاص المشتركين في الحوار. ثم يبدأ مستخدمو اللغة في اكتساب قدرة للتعامل مع اختلافات الحديث، والتحكم في سجل السياق،



والعبارات الاصطلاحية بدرجة كبيرة.

الملاءمة اللغوية الاجتماعية للخطاب	
<p>له معرفة جيدة بالتعبيرات الاصطلاحية والعامة، مع إدراك لمستويات التلميح الدلالي. يُقدر الأبعاد اللغوية الاجتماعية والثقافية الاجتماعية لمحدثي اللغة الأم، ويستطيع التفاعل معهم وفقاً لذلك.</p> <p>يستطيع التوسط بفاعلية بين المتحدثين باللغة الهدف ولغة مجتمعه، واضعاً في الحسبان الاختلافات الثقافية الاجتماعية، والاختلافات اللغوية الاجتماعية.</p>	ج ٢
<p>يستطيع التعرف على مجموعة كبيرة من التعبيرات الاصطلاحية والعامة، مقدراً التحولات في أنماط الخطاب، ولكنه قد يحتاج إلى التأكيد على التفاصيل العرضية خاصة إذا كانت اللهجة غير مأثوفة.</p> <p>يستطيع متابعة الأفلام موزناً قدرًا كبيراً من استخدامات العامة، والعبارات الاصطلاحية. يستطيع استخدام اللغة بمرونة وفاعلية للأهداف الاجتماعية، بما في ذلك الاستخدام العاطفي، والتلميحات، والدعابة.</p>	ج ١
<p>يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح، وثقة وأدب في أنماط الخطاب الرسمية وغير الرسمية، وبصورة مناسبة للموقف والأشخاص المعنيين.</p>	ب ٢ B2
<p>يستطيع بشيء من الجهد متابعة النقاشات الجماعية والمشاركة فيها، حتى ولو كان الكلام سريعاً، وبالعامة.</p> <p>يستطيع تقوية صلته مع أصحاب اللغة دون تندر أو إزعاج، أو أن يتصرفوا معه بصورة مختلفة عن تصرفهم مع المتحدثين باللغة.</p> <p>يستطيع التعبير عن نفسه بصورة مناسبة في المواقف متجنباً الأخطاء الفجة في الصياغة.</p>	
<p>يستطيع القيام بمجموعة كبيرة من وظائف اللغة والاستجابة للوظائف اللغوية كذلك، مستخدماً التفسيرات الشائعة في نمط الخطاب المحايد.</p> <p>له معرفة بأعراف الخطاب المذهب المشهورة، ويتفاعل بطريقة مناسبة.</p> <p>يدرك أهم الفروق بين العادات، واستخدامات اللغة، والسلوك، والقيم، والمعتقدات السائدة في المجتمع المعني، وفي مجتمعه الأصلي، كما يبحث عن العلامات الفارقة بين ذلك.</p>	ب ١
<p>يستطيع القيام بوظائف اللغة الأساسية والاستجابة لها، مثل تبادل المعلومات، والطلبات، والتعبير عن الآراء والمواقف بطريقة سهلة.</p> <p>يستطيع التعامل مع المجتمع بسهولة، ولكن بفاعلية مستخدماً التعبيرات الشائعة السهلة، والعبارات المتداولة.</p>	أ ٢
<p>يستطيع التعامل مع المحادثات الاجتماعية القصيرة، مستخدماً صيغ التحايا والخطاب المهدبة اليومية.</p> <p>يستطيع أن يوجه دعوة ويستجيب لها، وكذلك الاقتراحات، والاعتذارات.</p>	



يستطيع أن يبدأ المحادثات الاجتماعية الأساسية مستخدماً صيغ التحايا، والتوديع، والتعريف بالآخرين، وقول من فضلك، وشكراً، وعفواً المهدبة اليومية السهلة.

١١

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما المدى الذي يحتاج إليه المتعلم من التحايا، وصيغ المخاطبة، وحشو الكلام/يجب أن يزود به/يطلب منه أن (أ) يدركها (ب) يقيّمها اجتماعياً (ج) يستخدمها.
- ما تقاليد الخطاب المهدب الذي يحتاج المتعلم/يجب أن يزود به/يطلب منه أن (أ) يتعرف عليه ويفهمه (ب) يستخدمه.
- ما أنماط الخطاب غير المهدب التي يحتاج متعلمو اللغة أن يزودوا بها/يطلب منهم أن (أ) يتعرفوا عليها ويفهموها (ب) يستخدموها، وفي أي المواقف؟
- ما الأمثال والعبارات المحفوظة، والتعبيرات الشعبية التي يحتاج /يجب أن يزود بها/يطلب من المتعلمين أن (أ) يتعرفوا عليها ويفهموها (ب) يستخدموها.
- ما أنماط الخطاب التي يحتاج/يجب أن يزود بها/يطلب من المتعلمين أن (أ) يتعرفوا عليها (ب) يستخدموها.
- ما المجموعات الاجتماعية في المجتمع الهدف، وربما في المجتمع العالمي التي يحتاج متعلمو اللغة أن يتعرفوا عليها باستخدامهم اللغة.

٥-٢-٣ الكفاءة التداولية/العملية

تُعنى الكفاءة الذرائعية بمعرفة مستخدم/متعلم اللغة للمبادئ التي تكون الجمل/العبارات وفقاً لها:

- (أ) مرتبة، ومركبة، ومنظمة (كفاءة الخطاب).
- (ب) تستخدم لتؤدي وظائف تواصلية (الكفاءة الوظيفية).
- (ج) متتابعة وفقاً للمخطط التفاعلي المتبع عالمياً (كفاءة التخطيط).

٥-٢-٣-١ كفاءة الخطاب هي قدرة مستخدم/ متعلم اللغة على ترتيب جمل في تتابع، وذلك لإنتاج نص لغوي متماسك وممتد. ويشمل ذلك المعرفة، والقدرة على التحكم في



ترتيب الجمل في من حيث:

- الموضوع/ التركيز.
- معروف/ جديد.
- تسلسل طبيعي/ تسلسل زمني.

التسلسل الطبيعي مثل أن تقول: «سقط أرضاً ثم ضربته»، والتسلسل الزمني أن تقول مثلاً «ضربته ثم سقط أرضاً».

- السبب/ النتيجة (قابل للعكس). ارتفعت الأسعار فالتناس يريدون رواتب عالية.
- القدرة على بناء الخطاب وتوجيهه من حيث:

تنظيم الموضوع،

الترابط (النحوي) والتماسك (الدلالي)،

الترتيب المنطقي،

الأسلوب وسجل السياق،

تأثير البلاغة.

إنّ مبدأ التعاون وفقاً ل(Grice ١٩٧٥م) «اجعل مشاركتك كما هي مطلوبة في المرحلة التي تحدث فيها، والهدف المتفق عليه أو توجيه الحديث الذي ستشارك فيه، من خلال مراعاة المبادئ التالية:

- مبدأ الجودة (حاول أن تجعل مشاركتك صادقة في نقل الحقائق).
- مبدأ الكم (حاول أن تجعل مشاركتك غنية بالمعلومات ما أمكن، لا أكثر).
- مبدأ الأهمية (لا تقل شيئاً ليس له علاقة بالموضوع).
- مبدأ السلوك/ الطريقة (عبر عن نفسك باختصار وبهدوء، وابتعد عن اللبس والغموض).

ويجب أن يكون الانتقال من هذه المعايير التي تحقق التواصل المباشر والفعال بغرض تحقيق هدف خاص، وبدلاً من عدم القدرة على الاستجابة لهذه المعايير.

تصميم النص: إنّ معرفة مواضع النص في المجتمع المعني مثلاً:



كيف تُبنى المعلومات استجابة للوظائف الكلية للنص (الوصف، السرد، التفسير، وما إلى ذلك)؟

كيف يتم سرد القصص والنوادر والفكاهات، وما إلى ذلك؟

كيف تصاغ القضية (في القانون، والمناظرة، وما إلى ذلك)؟

كيف تُكتب النصوص (المقالات، والرسائل الرسمية، وما إلى ذلك)، وتضمن الإحالات، وتسلسل الأفكار؟

وتم تخصيص جزء كبير في تعليم اللغة الأم لبناء مهارات الخطاب عند الصغار. أما في تعلم اللغة الأجنبية فغالباً ما يبدأ المتعلم بأحاديث قصيرة عادة ما تكون في حدود جملة واحدة. وفي مستويات الكفاءة العليا يُصبح تطوير كفاءة الخطاب، والمكونات المذكورة أعلاه ذات أهمية متزايدة.

وتوجد مقاييس توضيحية للجوانب التالية من كفاءة الخطاب:

- المرونة مع ظروف التواصل.
- تبادل الفرص في الحديث (ويعرض أيضاً تحت عنوان استراتيجيات التفاعل).
- تطوير الموضوع.
- الترابط (النحوي) والتماسك (الدلالي).

المرونة	
يُظهر قدراً كبيراً من المرونة في إعادة صياغة الأفكار في أشكال لغوية مختلفة، وذلك للتأكيد على الأشياء، وللتفريق بينها وفقاً للموقف أو للمحاور الآخر أو لإزالة الغموض واللبس.	ج ٢
التوصيف كما في ب ٢ +	ج ١
يستطيع أن يُعدل ما يقوله، وفي وسائل التعبير كذلك وفقاً للموقف والمتلقي، ويتبنى مستوى من الخطاب يناسب الظروف المحيطة.	ب ٢
يستطيع أن يعدل وفقاً لتغيرات الاتجاه، والأساليب، والتأكيدات الموجودة في المحادثة. يستطيع أن ينوع في صياغة ما يريد قوله.	
يستطيع أن يكيف تعبيره ليتعامل مع المواقف الأقل رتبة، بل مع المواقف الصعبة.	ب ١
يستطيع أن يستغل قدراً كبيراً من اللغة الميسورة بمرونة ليعبر عن أكثر ما يريد.	
يستطيع أن يكيف عبارات سهلة محفظة، ومدروسة بعناية لظروف محددة، من خلال استبدال للمفردات محدود.	أ ٢



يستطيع توسيع العبارات التي تعلمها من خلال الموائمة المحدودة بين عناصرها.	
لا توجد واصفات لهذا المقياس.	أ١

تبادل الحديث	
كما في ج١	ج٢
يستطيع أن يختار عبارة مناسبة من أساليب الخطاب الجاهزة ليمهد لحديثه بشكل مناسب ليكسب الجمهور أو يكسب بعض الوقت للتفكير.	ج١
يستطيع أن يتدخل بشكل مناسب في المناقشات مستغلاً لفعل ذلك أسلوباً مناسباً. يستطيع أن يبدأ الحوار، ويحافظ عليه، ويختمه بشكل مناسب بتبادل فاعل لفرص الحديث. يستطيع أن يبدأ الحوار، ويأخذ فرصته في الحديث، وينهي الحوار عندما يريد ذلك بالرغم من أن هذا قد لا يكون بشكل مهذب أحياناً. يستطيع أن يستخدم عبارات من الرصيد المحفوظ مثل «هذا سؤال صعب» ليكسب بعض الوقت للتفكير، ويحافظ بفرصته في الحديث ليصيغ ما يريد أن يقول.	ب٢
يستطيع أن يتدخل في مناقشة ذات موضوع مألوف، مستخدماً عبارات مناسبة ليكسب الجمهور.	ب١ B1
يستطيع أن يبدأ محادثة مباشرة (وجهاً لوجه)، ويحافظ عليها في موضوعات مألوفة، أو له اهتمام شخصي بها	
يستطيع أن يستخدم تقنيات سهلة لبدء محادثة قصيرة، ويحافظ عليها أو ينهيها. يستطيع أن يبدأ محادثة مباشرة (وجهاً لوجه) مختصرة، ويحافظ عليها، وينهيها.	أ٢
يستطيع أن يطلب الانتباه من المحاور الآخر.	
لا توجد واصفات لهذا المقياس.	أ١

تطوير الموضوع	
كما في ج٢	ج٢
يستطيع أن يصف شيئاً أو يخبر عنه بشيء من التفصيل، ويدمج الموضوعات الفرعية في بعضها، مركزاً على نقاط بعينها، منتهياً بخاتمة مناسبة.	ج١
يستطيع أن يصف أو يحكي بوضوح، متوسعاً في النقاط الأساسية، ومؤيداً لها بالتفاصيل والأمثلة ذات الصلة.	ب٢
يستطيع أن يعيد السرد أو التوصيف في سلسلة متصلة من النقاط، بطلاقة ومعقولية.	ب١
يستطيع أن يروي قصة أو يصف شيئاً في ثائمة نقاط محددة.	أ٢



أ١	لا توجد واصفات لهذا المقياس.
----	------------------------------

	الترابط (النحوي) والتماسك (الدلالي)
ج٢	يستطيع أن يكتب نصاً مترابطاً ومتماسكاً، مستفيداً من تنوعات أنماط تنظيم النص، ووسائل الترابط.
ج١	يستطيع أن ينتج كلاماً واضحاً ومنسباً، وجيد التنظيم، مظهراً تحكماً في أنماط تنظيم الكلام، والروابط، وأساليب التماسك الدلالي،
ب٢ B2	يستطيع أن يستخدم عدداً من كلمات الربط بفاعلية ليحدد العلاقة بين الأفكار بوضوح.
	يستطيع أن يستخدم عدداً محدوداً من أساليب الترابط، ليصل أقواله في نسق خطاب متماسك، بالرغم من وجود بعض «التجاوزات» في المشاركات الطويلة.
ب١	يستطيع أن يربط سلسلة من العناصر القصيرة المنفصلة في سلسلة نقاط مترابطة.
أ٢	يستطيع أن يستخدم أكثر أدوات الربط استخداماً لربط الجمل السهلة، ليحكي قصة أو يصف شيئاً محدداً في قائمة نقاط.
	يستطيع أن يربط مجموعة من الكلمات بأدوات الربط السهلة مثل: «الواو، ولكن، ولأن»
أ١	يستطيع أن يربط الكلمات أو مجموعة من الكلمات بالروابط الأساسية مثل «الواو» أو «ثم».



٥-٢-٣-٢ الكفاءة الوظيفية

ويعنى هذا المكوّن باستخدام الخطاب المنطوق، والخطاب المكتوب في التواصل لأغراض وظيفية محددة (انظر القسم ٤-٢). وليست كفاءة التخاطب هي فقط معرفة الوظائف (الوظائف الجزئية) التي يتم التعبير عنها بأي شكل من أشكال اللغة، فيبادر المشاركون في المحادثة بموضوع حيث تقود كل مبادرة إلى استجابة، وتدفع الاستجابة المحادثة إلى الأمام وفقاً لهدفها عبر خطوات متتابعة من البداية إلى النهاية. والمتحدث المتمكن هو من يستوعب هذه العملية، ويمتلك مهارات أدائها. وتتميز الوظائف الكلية ببنيتها التفاعلية، وقد يكون للمواقف الأكثر تعقيداً بنية داخلية تتطلب تتابع الوظائف الكلية، حيث يكون تم ترتيبها في كثير من الحالات وفقاً لأنماط الرسمية أو غير الرسمية للتفاعل الاجتماعي (المخطط).

١- الوظائف الجزئية هي فئات للاستخدام الوظيفي للأحاديث المفردة (القصيرة)، وعادة ما تكون مبادرة أو استجابة في المحادثة. وتم تصنيف الوظائف الجزئية بشيء من التفصيل (ولكن ليس باستفاضة) في مستوى العتبة ١٩٩٠ م، الفصل الخامس.

١-١ نقل المعلومات الواقعية وطلبها

- تحديد المعلومات.
- التقرير عنها.
- تصحيح المعلومة.
- السؤال عن المعلومة.
- الإجابة عن المعلومات.

٢-١ التعبير عن المواقف والسؤال عنها

- المواقف الواقعية (الموافقة/عدم الموافقة).
- المعرفة (المعرفة/عدم المعرفة، التذكر، النسيان، الظن، اليقين).
- القيود (الالتزامات، الضرورات، القدرات، السماح).
- الإرادات (الإرادة، الرغبة، النية، التفضيل).
- العواطف (السرور/الاستياء، الحب/الكراهية، الرضا، الاهتمام، الاندهاش، الأمل، الإحباط، الخوف، القلق، الامتنان).
- المناقب (الاعتذار، الاستحسان، الندم، الشفقة).



٣-١ وسائل الإقناع

الاقتراحات، والالتماسات، والتحذيرات، والنصائح، والتشجيع، وطلب المساعدة، والدعوات، والعروض.

٤-١ التواصل الاجتماعي

جذب الانتباه، ومخاطبة الآخرين، والتحية، والتعارف، وعبارات المجاملة في الطعام والشراب، الاستئذان والوداع.

٥-١ تنظيم الخطاب

(٢٨ وظيفة جزئية، الافتتاح أو المبادرة، وتبادل الحديث، والنهاية، وما إلى ذلك.

٦-١ تصويبات التواصل

(١٦ وظيفة جزئية).

٢- الوظائف الكلية هي فئات للاستخدام الوظيفي للنصوص المنطوقة أو المكتوبة التي تحتوي أحياناً على سلسلة من الجمل وقد توسع أحياناً، مثل:

- الوصف.
- السرد.
- التعليق.
- التفسير.
- التأويل/التخريج.
- الشرح.
- العرض.
- التعليمات.
- الحجاج.
- الإقناع.

٣- مخطط التفاعل



الكفاءة الوظيفية تشمل أيضاً المعرفة بأنماط التواصل الاجتماعي (المخطط) - والقدرة على استخدامها - التي يقوم عليها التواصل مثل أنماط التبادل اللفظي. وتشمل أنشطة التواصل التفاعلي المنصوص عليها في القسم (٤-٤-٣) التسلسل المنظم لتصرفات المشاركين في الحوار، وفي أسهل صورته يأخذ الحوار شكلاً ثنائياً مثل:

سؤال: جواب

خبر: موافقة/عدم موافقة.

طلب/عرض/اعتذار: قبول/رفض.

تحية/معاملة على طعام أو شراب: استجابة.

والصورة الثلاثية للحوار (حوار الأطراف الثلاثة)، صورة شائعة حيث يستجيب المتحدث الأول، لإجابة المحاور أو يتعرف عليها. وعادة ما يتمدد الحوار الثنائي والثلاثي في المعاملات والتفاعلات الطويلة. فعلى سبيل المثال في العمليات التعاونية المحددة الهدف تستخدم اللغة بوصفها أمراً ضرورياً لتحقيق الآتي:

- تشكيل مجموعة عمل، وإقامة علاقات بين المشاركين.
- التأسيس لمعرفة مشتركة للخصائص ذات الصلة بالمواقف الحالية، والوصول إلى قراءة مشتركة.
- تحديد ما يمكن فعله وما يجب تغييره.
- إقامة اتفاق عام حول الأهداف، والأعمال المطلوبة لتحقيقها.
- الاتفاق على الأدوار في أثناء أداء الأعمال.
- التحكم في الإجراءات العملية المعنية عن طريق الآتي:
- التعرف على المشكلات التي تظهر، والتعامل معها،
- تنسيق المشاركات وترتيبها،

التشجيع المتبادل،



تقدير إنجاز الأهداف الفرعية.

● إدراك الإنجاز النهائي للمهمة.

● تقييم المعاملة.

● إتمام المعاملة وانهاؤها.

وهذه الإجراءات يمكن أن يُعاد عرضها تخطيطياً، والمثال هو المخطط العام المُقدم لشراء البضائع أو الخدمات في مستوى العتبة ١٩٩٠م، الفصل الثامن:

المخطط (أنماط التواصل) العام لشراء بضائع أو خدمات

١- التوجه إلى مكان المعاملة

١-١ إيجاد الطريق إلى المتجر، المحل التجاري، السوق، المطعم، المحطة، الفندق، وما إلى ذلك.

١-٢ إيجاد الطريق إلى شبك الزبائن، القسم، المنضدة، مكتب التذاكر، الاستقبال، وما إلى ذلك.

٢- إنشاء اتصال بالآخرين

١-٢ تبادل التحايا مع صاحب المحل/المساعد/النادل/موظف الاستقبال وما إلى ذلك.

١-٢-١ المساعد يلقي التحية.

١-٢-٢ الزبون يرد التحية.

٣- اختيار السلعة أو الخدمة

١-٣ تحديد صنف السلعة/الخدمة المطلوبة.

١-٣-١ طلب معلومات عن السلعة/الخدمة.

١-٣-٢ إعطاء المعلومات.



٢-٣ تحديد الخيارات

٣-٣ مناقشة إيجابيات وسلبيات الخيارات، مثل (الجودة، السعر، اللون، مقاس البضاعة).

١-٣-٣ طلب معلومات.

٢-٣-٣ الإدلاء بالمعلومات.

٣-٣-٣ طلب نصيحة.

٤-٣-٣ الإدلاء بنصيحة.

٥-٣-٣ يسأل عن أفضلية الاختيار.

٦-٣-٣ الإدلاء بأفضلية الاختيار، وما إلى ذلك.

٤-٣ تحديد السلع المعينة المطلوبة.

٥-٣ فحص البضائع.

٦-٣ الموافقة على الشراء.

٤- استبدال السلع بالدفع.

١-٤ الاتفاق على أسعار المواد.

٢-٤ الموافقة على جملة السعر.

٣-٤ تسليم/تسلم دفع المبلغ.

٤-٤ تسليم/تسلم - تسليم البضاعة، وإيصال الدفع.

٥-٤ تبادل الشكر.

٦-٤ المساعد/البائع يشكر الزبون.

٧-٤ الزبون يشكر المساعد/البائع.



٥- الانصراف

٥-١ التعبير عن الرضا المتبادل.

٥-١-١ يعبر المساعد/البائع عن رضاه.

٥-١-٢ يعبر الزبون عن رضاه.

٥-٢ تبادل الأحاديث الشخصية مثلاً (عن الجو والحديث عن الآخرين «القول والقال»).

٥-٣ تبادل تحية الانصراف.

٥-٣-١ المساعد يُلقّي التحية.

٥-٣-٢ الزبون يلقي/يرد التحية.

ملاحظة: وتجدر الإشارة - بالنظر إلى هذا المخطط (أنماط التواصل) - إلى أن توافر هذا المخطط للمتسوقين، وللمساعدين في المحلات التجارية لا يعني استخدام هذه الأنماط من التواصل في كل حدث، خاصة في ظل الظروف الحديثة، فإن اللغة نادراً ما تُستخدم خاصة عند معالجة المشكلات التي تظهر في ما يُعرف بالمعاملات غير الشخصية، وشبه الآلية أو أُنسنة الآلات (انظر القسم ٤-١-١).

وليس مجدياً وضع مقاييس توضيحية لكل مجالات الكفاءة، التي يمكن أن تُضمن عند الحديث عن القدرة الوظيفية، ولذا فقد تم تصنيف أنشطة وظيفية جزئية محددة في المقياس التوضيحي لبيان الأنشطة التواصلية التفاعلية والإنتاجية.

وهناك عاملان عامان نوعيان يحددان النجاح الوظيفي لتعليم/مستخدم اللغة هما:

(أ) الطلاقة: هي القدرة على التعبير والاستمرار في الحديث، والتعامل مع المواقف الصعبة.

(ب) الدقة المقترحة: هي القدرة على صياغة الأفكار، والمقترحات لجعل المعنى واضحاً.

ويوجد مقياس توضيحي لكل من هذين العاملين النوعيين.



	الطلاقة في الحديث
ج ٢	يستطيع أن يعبر عن نفسه باستفاضة طبيعية و دون جهد، ويتسلسل لا ينقطع، يتوقف فقط ليسترجع بدقة الكلمات الصحيحة للتعبير عن أفكاره أو ليجد المثال أو التوضيح المناسب.
ج ١	يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية تقريباً دون جهد يذكر، ولا يعيق تدفق الحديث الطبيعي إلا الموضوعات ذات المفاهيم الصعبة.
ب ٢ B2	يستطيع التواصل بتلقائية، مظهراً في كثير من الأحيان طلاقة رائعة، وسهولة في التعبير حتى في الأحاديث الطويلة المعقدة.
	يستطيع أن يسترسل في الحديث بسرعة معقولة بالرغم من انه قد يتردد بحثاً عن الأنماط والتعبيرات، وهناك عدد قليل من الوقفات الطويلة. يستطيع أن يتفاعل بدرجة من الطلاقة والتلقائية مما يجعل التفاعل العادي مع أصحاب اللغة ممكناً دون ضغوط.
ب ١	يستطيع التعبير عن نفسه بسهولة معقولة، بالرغم من وجود بعض المشكلات في الصياغة تظهر في الوقفات والحبسات، ولكنه يستطيع أن يواصل بفاعلية دون مساعدة.
	يستطيع أن يتحدث بصورة مفهومة بالرغم من أن التوقف للتخطيط والتصويب النحوي والمعجمي واضح، خاصة في الأحاديث الطويلة.
أ ٢	يستطيع الإقحام في المشاركات القصيرة بالرغم من أن الوقفات، والبدايات الخاطئة، وإعادة الصياغة واضحة جداً.
	يستطيع تكوين عبارات في الموضوعات المألوفة بسهولة كافية للتحكم في الأحاديث القصيرة بالرغم من التردد الواضح، والبدايات الخاطئة.
أ ١	يستطيع التحكم في التعبيرات القصيرة، والمعزولة وعادة ما تكون جاهزة، مع كثير من التوقف للبحث عن التعبيرات، ونطق الكلمات غير المألوفة، وإصلاح التواصل.



الدقة المقترحة	
يستطيع أن ينقل ظلال المعاني الدقيقة بالضبط، وذلك باستخدام قدر كبير من أساليب الجودة بدقة معقولة (مثل درجة التعبير عن الظروف، وتعبير الجمل المحدود) يستطيع تأكيد المعنى، والتمييز بين المعاني، وإزالة الغموض.	ج ٢
يستطيع أن يقيم الآراء والمقولات بدقة في ما يتعلق بدرجة التأكيد/عدم التأكيد، واليقين/الشك، والاحتمالية.	ج ١
يستطيع أن ينقل معلومات تفصيلية بمصادقية عالية.	ب ٢
يستطيع أن يشرح النقاط الأساسية في فكرة أو مشكلة بدقة معقولة.	ب ١ B1
يستطيع نقل معلومات سهلة ومباشرة، وذات معنى مباشر موضعاً أي النقاط أكثر أهمية. يستطيع أن يعبر عن النقاط الأساسية التي يريد أن يشرحها للآخرين.	
يستطيع أن يقول ما يريد في حوار سهل ومباشر ذي معلومات محددة، وفي قضايا مألوفة ودارجة، ولكن في بعض المواقف عادة ما يلجأ إلى تسوية في نقل العبارة.	أ ٢
لا توجد واصفات لهذا المقياس.	أ ١

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي الآتي في تأمل الآتي، وينصوا عليه في المكان المناسب:

- ما خصائص الخطاب الذي يجب أن يُعد/يطلب من المتعلم أن يتحكم فيه؟
- ما الوظائف الكلية التي يُعد/يطلب من المتعلم أن ينتجها؟
- ما الوظائف الجزئية التي يُعد/يطلب من المتعلم أن ينتجها؟
- ما المخطط التفاعلي (أنماط التواصل) الذي يحتاج أن/يطلب من المتعلم أن يعرفه؟
- ما أنماط التواصل التي يفترض أن يعرفها المتعلمون وما الأنماط التي يجب أن يتعلمها؟
- ما المبادئ التي تم على أساسها اختيار الوظائف الكلية، والجزئية، وترتيبها؟
- كيف يمكن توصيف التقدم النوعي في مكون الكفاءة العملي؟

تعلّم اللغة وتعلّمها



في صلب هذا الفصل نسلّ الأسئلة الآتية:

- بأي طرق يتمكن متعلم اللغة من أداء المهمات، والأنشطة، والعمليات؟ وكيف يتمكن من بناء الكفاءات الضرورية للتواصل؟

- كيف يستفيد معلمو اللغة من الخدمات المساعدة المتعددة المتاحة لهم في تذليل هذه الإجراءات؟

- كيف يستطيع المسؤولون التربويون وأصحاب القرار الآخرون التخطيط بشكل أفضل لمناهج اللغات الحديثة؟

وفي البدء لا بد من إيلاء الأهداف التعليمية بعض الاهتمام الزائد.

١-٦ ما الذي يجب أن يتعلمه متعلم اللغة أو يكتسبه؟

١-٦-١ إن توضيح أهداف وغايات تعلّم اللغة وتعليمها يجب أن يكون قائماً على تقدير حاجات متعلمي اللغة، وحاجات المجتمع في المهام والأنشطة والإجراءات التي يجب أن يقوم بها متعلم اللغة تلبيةً لهذه الحاجات، وفي الكفاءات والاستراتيجيات التي يحتاج متعلمو اللغة إلى تطويرها وبناءها للقيام بذلك.

وتبعاً لذلك فإن في الفصلين الرابع والخامس محاولة لتوضيح ماذا يستطيع مستخدم اللغة الكفاء أن يفعل، وما المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعل هذه الأنشطة ممكنة. وسيكون تطبيق متعلمي اللغة شاملاً ما دام أنه ليس هناك تحديد للأنشطة المهمة لمتعلم اللغة. وقد أشاروا إلى أن متعلم اللغة لكي يشارك مشاركة فعالة في الأحداث التواصلية فإنه يجب أن يتعلم أو يكتسب ما يأتي:

● الكفاءات الأساسية كما هو مفصل في الفصل الخامس.

● القدرة على وضع هذه الكفاءات في حيز التطبيق كما هو موضح في الفصل الرابع.

● القدرة على توظيف الاستراتيجيات الضرورية لوضع الكفاءات موضع التطبيق.



٦-١-٢ من المفيد توصيف قدرات متعلم اللغة في سلسلة من المستويات المتعاقبة، وذلك بهدف قياس التقدم عند متعلم اللغة، وتجسيد مستويات تعلم اللغة، وقد تم عرض تلك المقاييس في المقام المناسب في الفصلين الرابع والخامس. وقد يكون دمج عدد من المستويات في مستوى واحد يحتوي على ملخص لخصائص قدرات متعلم اللغة كما في الجدول رقم (١) الوارد في الفصل الثالث عملياً وأكثر فائدة، وذلك عند قياس مستوى التقدم في المراحل التعليمية الأولى لمتعلم اللغة في حالة عدم القدرة على التنبؤ بمستقبل متعلمي اللغة، أو عندما تكون هناك حاجة للتقييم العام لكفاءة متعلم اللغة.

ويقدم مخطط تقسيم المستويات مرونةً عالية، كما هو وارد في الجدول رقم (٢) من الفصل الثالث المقصود به أغراض التقييم الذاتي لمتعلم اللغة، الذي تم فيه تدرّج كل نشاط من الأنشطة اللغوية المتعددة على حدة، كما تم تدرّج كل منها على حدة بصورة جمعية كلية. ويسمح هذا العرض لعكس صورة لحالات تكون فيها تنمية المهارات متفاوتة. وقدّمت كذلك التدرّج الفصل والمنفصل للفئات الفرعية في الفصلين الرابع والخامس مرونة عالية، بينما نجد أن كل القدرات التي تم توضيحها في هذين الفصلين يجب أن تُنشر عن طريق مستخدمي اللغة، حتى يتم التعامل بصورة فعالة مع كل نطاق الأحداث التواصلية، التي قد لا يرغب كل متعلمي اللغة في اكتساب هذه القدرات في غير لغتهم الأصلية، وقد لا يحتاجون إليها، فعلى سبيل المثال بعض متعلمي اللغة، قد لا يحتاج إلى تعلّم اللغة المكتوبة، وقد يهتم آخرون فقط بفهم النصوص المكتوبة، وليست هناك إزامات تجعل متعلمي اللغة يحصرون أنفسهم في أشكال اللغة المنطوقة أو في أشكال اللغة المكتوبة فقط على التوالي.

وقد يكون تذكر أشكال اللغة المنطوقة ميسر لحد ما، ذلك لارتباطه بأشكال التواصل الكتابي، وفقاً لأسلوب متعلم اللغة المعرفي. وعلى النقيض فإن إدراك أشكال اللغة الكتابية قد يكون ميسراً أو حتى تفرضه الضرورة من خلال ربطها بأشكال التواصل الشفوي، وإذا كان هذا هو الحال فإن أسلوب الإدراك ليس مطلوباً في الاستخدام، وبالتالي لم يُسمّ بوصفه هدفاً، ومع ذلك قد يكون له تدخل في تعلم اللغة بوصفه وسيلة لغاية. ويتعلق الأمر بقرار (مقصوداً كان أو غير مقصود) حيث تؤدي فيه الكفاءات، والمهام، والأنشطة، والاستراتيجيات دوراً في تطوير متعلم اللغة بوصف ذلك هدفاً أو وسيلة.

وكذلك ليست هناك ضرورة منطقية لتضمين الكفاءات والمهام والأنشطة أو الاستراتيجيات - التي حُددت بوصفها أهدافاً ضرورية لإرضاء حاجات المتعلم التواصلية - في برنامج تعلم اللغة. فعلى سبيل المثال فإن كثيراً مما يتم تضمينه بوصفه "معرفة بالعالم"، يمكن أن يُعد معرفة سابقة متضمنة في قدرة متعلم اللغة العامة، تم تحصيلها من الخبرة السابقة في الحياة، أو من التوجيهات التي تلقاها في اللغة الأم. وقد تكون المشكلة حينئذ، إيجاد الأس الصحيح في اللغة الثانية للفئة



المفاهيمية في اللغة الأولى. ويكون القرار بعد ذلك لتحديد المعرفة الجديدة التي كان يجب تعلمها، وما المعرفة التي يفترض أن يكون قد تعلمها متعلم اللغة. وتنشأ مشكلة عندما يتم تنظيم حقل مفاهيمي بصورة مختلفة في اللغة الأولى عن اللغة الثانية كما هو الحال دائماً، فيكون التناظر بين معاني الكلمات جزئياً أو غير دقيق. وما مدى خطورة عدم التوافق بين المفردات والمعاني؟ وما سوء الفهم الذي يمكن أن يؤدي إليه عدم التوافق؟ وعليه ما الأولويات الخاصة التي يجب أن تُعطى لكل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة؟ وهل يمكن أن تُحل المشكلة نفسها من قبل ذوي الخبرة في المجال؟

وتنشأ مثل هذه القضايا في ما يتعلق بالنطق، فيمكن نقل كثير من الفونيمات من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية بدون إشكال، وفي بعض الحالات يمكن أن تكون الأصوات المستخدمة في سياقات محددة ملحوظة الاختلاف. كما أن بعض الفونيمات في اللغة الثانية قد لا تكون موجودة في اللغة الأولى، فإذا لم يتم اكتساب هذه الفونيمات أو تعلمها فقد تكون المعلومات عرضة للضياع، أو قد يحدث سوء فهم. ما درجة تكرار حدوث هذه الفونيمات وما أهميتها؟ ما الأولوية التي يجب أن تُعطى لها؟ ونجد أن قضية عمر التعلم أو المرحلة المجدية للتعلم هنا أمر معقد. وذلك لأن التعود يكون قوياً على مستوى الفونيمات، والوعي بالأخطاء الصوتية والإفلاخ عن السلوكيات التلقائية التي تجعل النطق مقارباً للأصل، قد تكون كبيرة التكلفة في الوقت والجهد خاصة في مراحل التعليم الأولية.

وهذا يعني بالنظر إلى هذه الاعتبارات أن الأهداف المناسبة لتعلم اللغة لمرحلة من مراحل التعلم بعينها، ليس بالضرورة أن تكون مأخوذة بصورة مباشرة من قراءة القياسات المقترحة لكل مستوى، ويجب اتخاذ قرار لكل حالة على حدة.

١-٦-٣ كفاءة تعدد اللغات وكفاءة تعدد الثقافات

حقيقة أن الإطار الأوروبي لا يقتصر على توفير نظرة عامة لمقاييس القدرات التواصلية، ولكنه يُقسم الفئات الكونية إلى عناصر ويقدم مقاييس لها، حقيقة مهمة وذلك عند النظر إلى استحداث كفاءة تعدد اللغات، وكفاءة تعدد الثقافات.

١-٦-٣-١ الكفاءة المتفاوتة والمتغيرة

وتعد الكفاءة في اللغات المتعددة وفي الثقافات المتعددة متفاوتة بعدة طرق:

- عادة ما يحقق متعلمو اللغة كفاءة أعلى في لغة واحدة دون باقي اللغات.



● يختلف حالة وصف الكفاءة من لغة إلى أخرى (فعلى سبيل المثال قد يكون المتعلم ممتازاً في مهارة الكلام في لغتين، ولكنه جيد في مهارة الكتابة في إحدى اللغتين).

● يختلف حالة وصف تعدد الثقافات من حالة وصف تعدد اللغات (فعلى سبيل المثال قد تكون هناك معرفة جيدة بثقافة المجتمع، ومعرفة ضعيفة بلغته، أو معرفة ضعيفة بالمجتمع الذي يتقن لغته).

ويعُدُّ هذا التفاوت وعدم التوازن أمراً عادياً بالكلية. وإذا تمَّ توسيع مفهوم التعددية اللغوية والتعددية الثقافية ليشمل المواقف التي يتعرض فيها متعلمو اللغة في لغاتهم الأصلية وفي ثقافتهم إلى لهجات مختلفة وثقافات متعددة متأصلة في المجتمعات المركبة، فإن التفاوت أو قل فئات التوازن المختلفة يعدُّ المعيار.

وهذا التفاوت أيضاً يتصل بالطبيعة المتغيرة لكفاءة التعددية اللغوية والتعددية الثقافية، بينما النظرة التقليدية للكفاءة التواصلية الأحادية في اللغة الأم توشي بثباتها بسرعة، إلا أن كفاءة التعددية اللغوية و كفاءة التعددية الثقافية تعرض أحوال انتقالية وتشكلات متغيرة. وتحدث تغيرات مهمة للفرد في سيرته اللسانية والثقافية اعتماداً على المسار الوظيفي، وتاريخ الأسرة، وتجارب السفر، والقراءات والهوايات، مغيرة في أشكال التفاوت في تعدديته اللغوية، جاعلة خبرته بتعددية الثقافة أمراً معقداً لا يعني بأي حال من الأحوال عدم الاستقرار، أو نقصان الاتزان على مستوى الفرد محل الاهتمام، بل تعني الإسهام في معظم الحالات بغرض تحسين الوعي بالهوية.

٦-٣-٢ الكفاءة المتبائية التي تمكن من الانتقال بين اللغات

ونسبة للتمايز الواقع بين الأفراد فإن إحدى خصائص الكفاءة متعددة اللغات والكفاءة متعددة الثقافات، هي أن الأفراد يوظفون مهاراتهم العامة ومهاراتهم اللغوية، ومعارفهم عند التطبيق بطرق مختلفة (انظر الفصلين الرابع والخامس). فعلى سبيل المثال فإن الاستراتيجيات المستخدمة في أداء المهمات المرتبطة بالتواصل اللغوي، يمكن أن تختلف وفقاً للغة قيد الاستعمال. كما يمكن استخدام الكفاءة الذاتية، والانفتاح والمخاطبة الاجتماعية، والتصرف الحسن، مثلاً باستخدام الإيماءات، والتمثيل الصامت، والتفاوت الثقافي، وذلك لسد النقص في حالة إتقان الأفراد الضعيف لمكونات اللغة، ويكون ذلك في سياق التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين. بينما نجد أن الأفراد قد لا يتبنون التعبير بالجسد في اللغة التي يتقنونها، وقد يميلون إلى السلوك المحافظ.

ويمكن للفرد أن يقوم بإعادة تعريف المهمة التواصلية، وذلك بإعادة صياغة الرسالة، أو إعادة



تقسيمها وفقاً للمصادر المتاحة للتعبير ومعرفة الفرد بهذه المصادر.

وخاصية أخرى لكفاءة التعدد اللغوي والتعدد الثقافي، أنها لا تشمل على إضافة محدودة من الكفاءات أحادية اللغة، ولكنها تتيح جميعاً من الكفاءات المتعددة، وتبادلاً لها. فيمكن لمحدث اللغة الانتقال بين اللغات في أثناء التواصل، بالجوء إلى شكل من أشكال الحديث ثنائي اللغة. وهكذا نجد أن رصيذاً ثرياً من هذا النوع، يتيح فرصاً تتعلق باستراتيجيات من أجل إنجاز المهمة، تُستخدم في الوقت المناسب عند تنوعات التداخل اللساني، والانتقال بين اللغات.

٦-٣-٣ تطوير الوعي اللغوي وإجراءات استخدام اللغة وتعليمها

تحت الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات على تطوير الوعي اللساني والتواصلي، وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تمكن العامل الاجتماعي لكي يكون أكثر وعياً، وأن يكون متحكماً في طرقه التلقائية لأداء المهمات، وبخاصة في بعدها اللغوي. وبالإضافة إلى ذلك فإن تجربة التعددية اللسانية والتعددية الثقافية تعني بالآتي:

● استغلال كفاءات اللغويات الاجتماعية والتداولية الموجودة سلفاً، التي تقوم بدورها بتطوير الكفاءات التعددية أكثر.

● تقود إلى إدراك أفضل إلى ما هو عام وما هو خاص فيما يتصل بالتنظيم اللساني للغات المختلفة. (أشكال الوعي غير اللساني أو الوعي بما وراء اللسانيات، والوعي باللسانيات البينية، أو إذا جاز التعبير الوعي المفرط باللسانيات).

● والتعددية بطبيعتها تصقل كيفية التعلم، كما تصقل المقدرة على الدخول في علاقات مع الآخرين، وفي مواقف جديدة.

ولذلك فإن هذه الكفاءة ولحد ما تقوم بتسريع التعلم المصاحب في مجال اللسانيات، والمجال الثقافي، وعادة ما تكون هذه هي الطريقة حتى ولو كانت الكفاءة التعددية في اللغة وفي الثقافة متفاوتة، أو ظلت القدرة في بعض اللغات جزئية أو غير مكتملة.

ويمكن القول إضافة إلى ذلك بينما لا تزيد معرفة لغة أجنبية وثقافتها دائماً إلى المضي إلى ما أن يكون أكثر من التمرکز حول الذات في ما يتعلق باللغة الأم والثقافة، وقد يكون لها كذلك تأثيراً عكسياً (فليس غريباً تعلم لغة واحدة، والاحتكاك بثقافة أجنبية واحدة أن يكون سبباً في تعزيز الصور النمطية السائدة، والأفكار المسبقة بدلاً من الحد منها)، فمعرفة عدة لغات هي الأكثر



احتمالاً لتحقيق ذلك، وفي الوقت نفسه تُثري احتمالات التعلّم الكامنة.

وفي هذا السياق فيُعدّ تشجيع الاعتداد بتنوع اللغات، وتعلّم أكثر من لغة أجنبية في المدرسة أمراً مهماً، فليس ذلك مجرد خيار سياسي لغوي في مرحلة من مراحل تاريخ أوروبا مثلاً، وليس ذلك مسألة زيادة الفرص المستقبلية للشباب الأكفاء في أكثر من لغتين (وإن كان ذلك مهماً). وإنما هو موضوع مساعدة المتعلمين في الآتي:

● بناء هويتهم اللغوية والثقافية من خلال دمجها في الخبرات المتنوعة للآخر.

● تطوير قدراتهم للتعلّم من خلال الخبرات المتنوعة نفسها بالاتصال بلغات وثقافات متعددة.

٦-١-٣-٤ الكفاءة الجزئية وكفاءة تعدد اللغات وتعدد الثقافات

وفي هذا المنظور أيضاً يصبح تصور الكفاءة الجزئية تصوراً له معنى: فليس الأمر هو مسألة أن يكون متعلّم اللغة راضياً لأسباب مبدئية أو عملية، باستحداث إتقان محدود أو منغلق للغة الأجنبية، بل بالأحرى أن يدرك المتعلّم أن هذه القدرة ناقصة في وقت من الأوقات، بوصفها تُشكل جزءاً من كفاءة تعدد اللغات التي تُثري الكفاءة الجزئية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكفاءة الجزئية، التي تُعدّ جزءاً من كفاءة متعددة هي في الوقت نفسه كفاءة وظيفية في ما يتعلق بالهدف المعين المحدود.

فالكفاءة الجزئية في لغة ما قد تتعلق بأنشطة اللغة الاستقبالية (على سبيل المثال التركيز على الاستيعاب الشفوي والكتابي)، وقد تتعلق بمجال محدد ومهام خاصة (على سبيل المثال إتاحة فرصة لموظف البريد أن يُعطي معلومات عن عمليات البريد العادية لعملاء أجنب يتكلمون لغة معينة)، وقد تنطوي كذلك على كفاءات عامة (على سبيل المثال المعرفة غير اللغوية عن خصائص اللغات والثقافات الأخرى ومجتمعاتها)، ما دام أن هناك دوراً وظيفياً لهذا التطوير المتمم لبعد أو آخر من أبعاد الكفاءات المحددة. وبعبارة أخرى فإن الإطار المرجعي، يقترح هنا أن يُنظر إلى فكرة الكفاءة الجزئية في صلتها بالمكونات المختلفة للنموذج والتباين في الأهداف (انظر الفصل الثالث).

١-٦-٤ اختلاف الأهداف في ما يتعلق بالإطار

يحتوي تصميم المناهج في تعلم اللغة (دون شك أكثر مما في غيرها من التخصصات، وأنواع التعلم الأخرى) على خيارات بين أنواع الأهداف ومستوياتها. ويهتم المقترح الحالي للإطار المرجعي اهتماماً خاصاً بهذه الحالة. وكل عنصر من العناصر الرئيسية في النموذج يمكن أن يقدم تركيزاً من أجل أهداف التعلم، ويصبح نقطة انطلاق خاصة لاستخدام الإطار المرجعي.

١-٦-٤-١ أنواع الأهداف في ما يتعلق بالإطار المرجعي

يمكن إدراك أهداف التعليم والتعلم:

(أ) في ما يتعلق بتطوير القدرات العامة للمتعلم (انظر القسم ١-٥)، ولتصبح المعرفة تقريرية؛ مهارات ومعرفة عملية (حسن التصرف)، وسمات شخصية، ومواقف، أو القدرة على التعلم أو بصورة أخص واحدة أو أخرى من هذه الأبعاد. وفي بعض الحالات فإن تعلم اللغة الأجنبية يهدف فوق كل ذلك إلى إكساب المتعلم المعرفة التقريرية (على سبيل المثال القواعد والأدب وخصائص ثقافية محددة للبلد الأجنبي). وفي حالات أخرى يُنظر إلى تعلم اللغة بوصفه طريقة ليطور المتعلم من شخصيته، (على سبيل المثال تأكيد أكثر للثقة بالذات، ورغبة أكثر في الحديث في مجموعات)، أو لتطوير معرفته بكيفية التعلم (انفتاحاً أكثر على ما هو جديد، والوعي بالآخر، والشغف بمعرفة المجهول). وهناك أكثر من سبب لاعتبار أن هذه الأهداف الخاصة المرتبطة في أي زمن بعينه بقطاع محدد نوع من الكفاءة، أو تطوير الكفاءة الجزئية، يمكن أن تسهم بطريقة عامة في تأسيس الكفاءة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات أو تعزيزها، وبعبارة أخرى فالسعي إلى تحقيق الأهداف الجزئية يمكن أن يكون جزءاً من مشروع التعلم الكلي.

(ب) من حيث اتساع كفاءة اللغة التواصلية وتنوعها يُنظر إلى القسم (٥-٢)، وحينئذ يكون معنياً بالمكوّن اللساني، أو المكوّن الذرائعي، أو المكوّن الاجتماعي اللغوي، أو كل هذه المكونات مجتمعة. فقد يكون الهدف الأساسي من تعلم لغة أجنبية هو التمكن من العناصر اللسانية للغة (معرفة النظام الصوتي، والمفردات، والتراكيب) دون اهتمام بجمال اللسانيات الاجتماعية، أو الفعالية التداولية. وقد يكون الهدف في حالات أخرى ذا طبيعة تداولية في المقام الأول، يسعى إلى تطوير القدرة على التعامل باللغة الأجنبية بالمصادر اللغوية المحدودة المتوفرة دون أي اهتمام خاص بجانب اللغويات الاجتماعية. والخيارات بالتأكيد ليست حصرية جداً كهذا، وتهدف الخيارات بصورة عامة إلى التقدم المتجانس في مختلف المكونات، وليس هناك نقص في الأمثلة



من الماضي والحاضر في التركيز الخاص على واحدة أو أخرى من مكونات الكفاءة التواصلية. وتعدّ كفاءة اللغة التواصلية كفاءة متعددة اللغات وكفاءة متعددة الثقافات في الجملة، (بما في ذلك تنوع اللغات الوطنية، وتنوعاً من واحد أو أكثر من اللغات الأجنبية)، ولذا فمن الممكن الإدعاء بنفس القدر في أوقات محددة، وسياقات محددة أن أهداف تعلم اللغة الأجنبية (حتى ولو لم تجعل واضحة) هي صقل المعرفة والتمكن من اللغة الأصلية (وذلك على سبيل المثال باللجوء إلى الترجمات، واعتماد سجلات السياق ودقة المفردات عند الترجمة إلى اللغة الأصلية، وأنواع الأسلوبية المقارنة وعلم الدلالة المقارن).

ج- من حيث أداء المتعلم الأفضل لواحد أو أكثر من الأنشطة اللغوية المحددة يُنظر إلى القسم (٤-٤) ويكون حينئذ أمراً يتصل بقضايا الاستقبال والإنتاج والتفاعل أو التوسط. وقد تكون الأهداف الرئيسة المرسومة لتعلم لغة أجنبية، هي الحصول على نتائج فعالة في الأنشطة الاستقبالية (القراءة أو الاستماع)، أو في التوسط (الترجمة أو الترجمة الشفوية)، أو التفاعل المباشر (وجهاً لوجه). ومن نافلة القول أن نذكر أن هذا الاستقطاب (التقسيم إلى مجموعات) لا يمكن أن يكون كلياً، أو أن تكون الأهداف مستقلة عن بعضها. ومع ذلك عند تحديد الأهداف التعليمية من الممكن إعطاء أحد الجوانب أهمية زائدة على غيره من الجوانب الأخرى، وهذا التركيز الرئيس إذا كان مطرداً، سيكون له تأثيره على كل العملية التعليمية؛ فيؤثر على اختيار المحتوى، ومهام التعلم، والقرارات بشأن التقدم في المستويات وبنائها، والإجراءات العلاجية الممكنة، واختيار أنواع النصوص، وما إلى ذلك.

وعموماً فقد يبدو أن مفهوم الكفاءة الجزئية قد تم إدخاله بصورة أولية واستخدامه في ما يتعلق ببعض هذه الخيارات (على سبيل المثال الإصرار على التعليم الذي يركز في أهدافه على الأنشطة الاستقبالية والاستيعاب الشفهي و/أو الكتابي. وما يتم اقتراحه هنا يُعدّ توسيعاً لهذا الاستخدام:

● من جهة عن طريق محاكاة الأهداف الجزئية ذات الصلة بالكفاءة، يمكن أن تحدد (كما تمت الإشارة إليها في (أ) أو (ب) أو (د)) في ما يتعلق بالإطار المرجعي.

● ومن ناحية أخرى بالإشارة إلى أن الإطار المرجعي نفسه يسمح بدمج ما يُعرف بالكفاءة ضمن سلسلة أكثر عمومية من الكفاءات التواصلية وكفاءات التعلم.

د- من حيث العملية الوظيفية الأمثل في مجال بعينه يُنظر إلى القسم (٤-١-١) وذلك يعني المجال العام، والمجال المهني، أو المجال التعليمي أو المجال الشخصي. وقد يكون الهدف الرئيسي لتعلم اللغة الأجنبية هنا، القيام بعمل ما بصورة أفضل، أو المساعدة في الدراسة، أو تسهيل الحياة



في بلد أجنبي. وبالنظر إلى المكونات الرئيسية الأخرى للنموذج المقترح، فمثل هذه الأهداف تنعكس بوضوح في توصيف المقرر، وفي المقترحات وطلبات خدمات اللغة ومواد التعليم والتعلم. وفي هذا المجال يمكن الحديث عن "الأهداف الخاصة"، و"الدورات المتخصصة" و"اللغة المهنية"، و"الإعداد لفترة من الإقامة في الخارج"، و"الاستقبال اللغوي للعمال المهاجرين". وهذا لا يعني أن الاهتمام بالحاجات الخاصة - للمجموعة المستهدفة التي يجب أن تتكيف مع كفاءة التعدد اللغوي والتعدد الثقافي لأنشطة مجال اجتماعي معين، يتطلب دائماً مدخلاً تعليمياً مناسباً لهذا الهدف. ولكن بالنظر إلى المكونات الأخرى، فإن صياغة أهداف معينة في هذا الإطار وبهذا التركيز، عادة ما يكون لها تأثير على الجوانب الأخرى، وعلى خطوات تصميم المقرر، وعلى أداء التعليم والتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذا النوع من الأهداف ينطوي على تكيف وظيفي لمجال بعينه، ويناسب أيضاً مواقف التعليم الثنائي، وحالات الانغماس اللغوي (كما تم فهمه من التجارب التي أجريت في كندا)، والتعليم المدرسي (التمدرس) حيث تكون لغة الدراسة تختلف عن اللغة التي تتحدثها الأسرة (كما هو الحال في التعليم باللغة الفرنسية في بعض المستعمرات السابقة متعددة اللغات في أفريقيا). ومن خلال وجهة النظر هذه - وهذا لا يتعارض مع الدافع الأساسي للتحليل - فإن حالات الانغماس اللغوي هذه مهما كانت النتائج اللغوية التي تؤدي إليها، فإنها تهدف إلى تطوير الكفاءات الجزئية المتعلقة بالمجال التربوي، والاكتمال المعرفي غير اللساني. وسوف يمكن تذكر الكثير من حالات الانغماس اللغوي في سن مبكرة في كندا، وبالرغم من أن لغة التعليم كانت الفرنسية؛ فمبدئياً لم يحدث تقديم اللغة الفرنسية في جدول الدراسة للأطفال المعنيين الناطقين بالانجليزية.

هـ- من حيث إثراء الاستراتيجيات أو تنوعها يُنظر إلى القسم (٤-٥)، ومن حيث أداء المهمات يُنظر كذلك إلى القسم (٤-٥) والفصل السابع) وما يلحق بذلك من إدارة الأفعال المرتبطة بالتعلم واستخدام لغة واحدة أو أكثر من لغة، واكتشاف الثقافات الأخرى أو التعرض لها.

ويبدو من المفضل في كثير من تجارب التعلم، في زمن ما أو آخر، التركيز على تطوير استراتيجيات تتيح الفرصة للقيام بمهمة أو أكثر من المهام التي لها أبعاد لسانية. ووفقاً لذلك فالهدف هو تحسين الاستراتيجيات المستخدمة تقليدياً من قبل المتعلمين، وذلك بجعلها أكثر صقلًا، وأكثر اتساعاً، ووعياً من قبل المتعلمين، وذلك بالسعي لتكييف الاستراتيجيات للمهام التي لم تستخدم فيها من قبل. وسواء أكانت هذه الاستراتيجيات استراتيجيات تواصل أو استراتيجيات تعلم فإذا قلنا أن هذه الاستراتيجيات تمكن الفرد من تحريك كفاءاته لتطبيقها، وربما تحسينها أو توسيعها، ومن المفيد التأكيد على أن هذه الاستراتيجيات وضعت بوصفها أهدافاً، على الرغم



من أنها قد لا تشكل غايةً في ذاتها.

وتتركز المهام التواصلية عادةً في إطار مجال محدد، وتُعدّ أهدافاً يجب تحقيقها في ما يتعلق بالمجال، وهذا ما يتسق مع النقطة (د) المذكورة أعلاه. ولكن هناك بعض الحالات تكون فيها أهداف التعلم خاضعة لكثير أو قليل من الصور النمطية التي تنفذ مهاماً معينة، تتضمن عناصر لسانية محدودة في لغة أجنبية واحدة أو أكثر؛ والمثال الذي يذكّر هنا دائماً هو مثال مشغل لوحة الهواتف حيث يتوقع منه أداء متعدد اللغات؛ بناءً على قرار داخلي لشركة بعينها، ويكون هذا الأداء قاصراً على إنتاج قليل من الصيغ الثابتة المتعلقة بالاتصالات المتكررة. وتُعدّ مثل هذه الأمثلة أقرب إلى السلوك شبه الآلي منه إلى الكفاءة الجزئية، ولكن لا شك أن القيام بمهام محددة، ومكررة في مثل هذه الحالات يمكن أن يشكل التركيز الأساسي للهدف التعليمي.

وبصورة عامة فإن صياغة الأهداف من حيث المهام التواصلية لها مزايا للمتعلم، تظهر من حيث تحديد النتائج المتوقعة من الناحية العملية، كما يمكن أن تؤدي دوراً تحفيزياً على المدى القصير خلال العملية التعليمية. ولندكر مثلاً سهلاً كأن نخبر الأطفال أن النشاط الذي يقومون به سيمكنهم من لعبة "الأسرة السعيدة" باللغة الأجنبية (يكون الهدف هنا القدرة على أداء المهمة) فإن ذلك أسلوب تحفيزي لتعلم المفردات المتعلقة بأفراد الأسرة (بوصفه جزءاً من المكون اللغوي لهدف تواصلية أبعد). وبهذا المعنى أيضاً فإن ما يُسمى بالمدخل القائم على المشروعات، والمحاكاة العالمية، وألعاب أداء الأدوار المختلفة، يؤسس لما يعرف بأنه أهداف مرحلية في ما يتعلق المهمات التي يتعين أدائها، وتكمن فائدتها بخصوص التعلم إمّا في مصادر اللغة والأنشطة مثل أداء المهمات والمهمات المتصلة، أو في الاستراتيجيات التي تم توظيفها أو تطبيقها.

وبكلمات أخرى على الرغم من أن الأساس المنطقي المتبنّى لمفهوم التعدد اللغوي ومهارات التعدد اللغوي في الإطار المرجعي، أصبح واضحاً وتم تطويره من خلال أداء المهام في مدخل تكييف التعلم، فإن هذه المهام تقدم فقط بوصفها أهدافاً واضحة أو بوصفها خطوات لتحقيق أهداف أخرى.

٦-١-٤-٢ تكامل الأهداف الجزئية

إن تعريف أهداف تعليم اللغة وتعليمها بهذه الطريقة؛ من حيث المكونات الأساسية لنموذج مرجعي عام، أو لأيّ مكون فرعي منها، لا يُعدّ تدريباً أسلوبياً في الكتابة فحسب، إنّما يوضح التنوع المحتمل لأهداف التعلم، والاختلافات التي يمكن أن توجد في تقديم التدريس. ومن الواضح أن أنواعاً كثيرة من تقديم التدريس - داخل المدرسة وخارجها- تشمل عدداً من هذه الأهداف في



الوقت نفسه. ومن الواضح أيضاً وبالقدر نفسه - ولكنه مستحق للتكرار - أن متابعة الأهداف المعينة على نحو خاص، تعني فيما يتعلق باتساق النموذج المعروض هنا، أن تحقيق الهدف المسمى سيقود إلى نتائج أخرى لم تستهدف تحديداً، أو لم تكن محل الاهتمام الرئيس.

فإذا كان على سبيل المثال افتراض أن الهدف معني أساساً بالمجال، ويركز على متطلبات عمل معين مثل النادل في المطعم، فلتحقيق هذا الهدف فلا بد من تطوير الأنشطة اللغوية التي تتعلق بالتواصل الشفهي، وفي ما يتعلق بالكفاءة التواصلية فإن الاهتمام سينصب على حقول معجمية محددة من المكونات اللغوية (التقديم، ووصف الأطباق مثلاً)، وبعض أنماط اللغويات الاجتماعية (صيغ المخاطبات المستخدمة مع الزبائن، وطلبات المساعدة المحتملة من طرف ثالث، وما إلى ذلك). ولا شك أن هناك إصراراً على قضايا الحصافة وحسن التصرف (الاحترام، والتبسم بلطف، والتحمل، وما إلى ذلك)، أو المعرفة المتعلقة بالطبخ وعادات تناول الطعام لثقافات أجنبية معينة. ومن الممكن سوق أمثلة أخرى يتم فيها اختيار مكونات أخرى بوصفها أهدافاً رئيسية، ولكن لا شك أن هذه الأمثلة تكفي لإكمال ما تم ذكره في ما يتعلق بمفهوم الكفاءة الجزئية (انظر إلى التعليقات الواردة في علاقة ما يمكن فهمه بالمعرفة الجزئية للغة بعينها).

٢-٦ عمليات تعلّم اللغة

٢-٦-١ اكتساب أم تعلّم؟

يستخدم حالياً مصطلحي «اكتساب اللغة» و «تعلّم اللغة» بعدد من الطرق المختلفة، ويستخدم الكثيرون المصطلحين بالتبادل، ويستخدم آخرون أحدهما بوصفه مصطلحاً عاماً، ويستخدمون المصطلح الآخر بمعنى أكثر تحديداً. وهكذا فإن مصطلح اكتساب اللغة يمكن أن يستخدم بوصفه مصطلحاً عاماً أو مصطلحاً محدداً:

أ- لتفسير لغة المتحدثين غير الأصليين في ضوء نظريات قواعد النحو الكلي الحديثة (وضع المعايير مثلاً)، وهذا العمل يكاد أن يكون فرعاً من علم اللغة النفسي النظري، وله علاقة ضئيلة أو غير مباشرة بالممارسين، خاصة ما دام أن قواعد النحو تُعدّ غائبة عن إمكانية الوصول إلى الوعي.

ب- للمعرفة التي لم يتم تدريسها والقدرة على استخدام اللغة غير الأصلية الناتجة إما من التعرض المباشر للنصوص، أو من المشاركة المباشرة في الأحداث التواصلية.

أمّا مصطلح «تعلّم اللغة» فيمكن أن يستخدم بوصفه مصطلحاً عاماً، أو مقصوداً على العملية التي بها تكتسب القدرة اللغوية بوصفها نتيجة لعملية مخططة، خاصة ما يتعلق بالدراسة المنتظمة



في إطار مؤسسي.

وفي الوقت الحالي قد لا يبدو ممكناً فرض مصطلح موحد، خاصةً أنه ليس هناك مصطلحاً أعلى مكانة يشمل «التعلم» و «الاكتساب» بمعانيهما الدقيقة.

يُطلب من مستخدمي الإطار المرجعي النظر في الطرق التي يستخدمون بها المصطلحين، وعليهم أن ينصوا على ذلك، حتى يتجنبوا استخدامهما متناقضين للاستخدام المحدد الحالي. وقد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي كذلك النظر في الآتي، والنص عليه حيثما كان ذلك مناسباً:

- كيفية أن الفرص لاكتساب اللغة بالمعنى المذكور في النقطة (ب) أعلاه، يمكن أن تُقدّم ويُفاد منها.

٦-٢-٢ كيف يتعلم متعلم اللغة؟

٦-٢-٢-١ لا يوجد في الوقت الحالي إجماع بحثي كاف قائم حول كيفية تعلم المتعلمين للغة حتي يتبناه الإطار المرجعي. ويرى بعض أصحاب النظريات أن قدرات معالجة المعلومات عند الإنسان قوية بما يكفي، لتعرض متعلم اللغة للغة مفهومة له/لها يكتسب بها اللغة، ويتمكن من استخدامها فهماً وإنتاجاً. ويعتقدون أن عملية الاكتساب تكون غير متيسرة الإدراك بالملاحظة أو الحدس ولا يمكن تيسيرها بالمعالجة البارة سواء بالتدريس، أو طرق الدراسة. وبالنسبة لهم فإن أهم شيء يمكن أن يفعله المعلم هو إيجاد أغنى بيئة لغوية ممكنة يتم فيها التعلم دون تدريس رسمي.

٦-٢-٢-٢ ويعتقد آخرون بالإضافة إلى التعرض إلى المدخلات اللغوية المفهومة، أن المشاركة النشطة في التفاعل التواصلية أمر مهم وشرط كاف لتنمية اللغة. ويرون كذلك أن التدريس الصريح للغة أو دراسة اللغة لا علاقة له بتعلمها. وعلى النقيض من ذلك يرى آخرون أن الطالب الذي تعلم القواعد النحوية الضرورية، وتعلم المفردات يستطيع أن يفهم اللغة ويستخدمها في ضوء خبرته السابقة، والحس السليم دون حاجة إلى التكرار. وبين هذين التيارين النقيضين نجد أن التيار الغالب من المتعلمين والمعلمين ومؤسساتهم الداعمة يتبعون ممارسات انتقائية، مدركين أنه ليس بالضرورة أن يتعلم المتعلمون ما يدرسه المعلمون، وأنهم يتطلبون مدخلات لغوية في سياقات مفهومة، وفرصاً لاستخدام اللغة بطريقة تفاعلية. ولكن يتم تيسير ذلك النوع من التعليم - خاصة في ظروف الفصل الاصطناعية - بمزيج من التعلم الواعي، والممارسة الكافية، وذلك بغرض



التقليل أو إزالة الاهتمام الذي حاز عليه مستوى المهارات العضوية الأدنى من كلام وكتابة، وكذلك للدقة الصرفية والنحوية، وهكذا لتحرير العقل لاستراتيجيات ذات مستوى أعلى في التواصل، بينما يرى بعض المنظرين (وهم أقل بكثير من السابقين) أن هذا الهدف (الاستراتيجيات العليا للتواصل) يمكن تحقيقه بالتدريب إلى حد فرط التعلّم.

٦-٢-٣ وهناك بالتأكيد اختلافات كبيرة بين المتعلمين من مختلف الأعمار، والفئات، والخلفيات في ما يتعلق باستجاباتهم لهذه العناصر على نحو مثمر، وكذلك بين المعلمين ومصممي المناهج وما إلى ذلك، في ما يتعلق بموازنة هذه العناصر المقدّمة في المقررات وفقاً للأهمية المتعلقة بإنتاج اللغة في مقابل استقبالها، والدقة اللغوية في مقابل الطلاقة، وما إلى ذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في أن يتأملوا؛ وينصوا على ذلك حيثما كان ملائماً:
الافتراضات التي تتعلق بتعلم اللغة التي ينبني عليها عملهم، ونتائج المنهجية التي يتبعونها.

٦-٣ ماذا يستطيع مستخدم الإطار المرجعي أن يفعل لتسهيل تعلم اللغة؟

تشكل مهنة تعليم اللغة «شراكة التعلّم» تتكون من عدد من المتخصصين بالإضافة إلى المعلمين، والمتعلمين المعنيين أساساً بمحكات التعلّم. ويعنى هذا القسم بالدور المنوط بكل طرف في هذه الشراكة.

٦-٣-١ فيجب على المعنيين بالاختبارات والمؤهلات أن يأخذوا في الاعتبار أيّ معايير التعلّم يلائم المؤهل المعين، والمستوى المطلوب الوصول إليه. وعليهم اتخاذ قرارات ملموسة في تحديد المهام والأنشطة التي يجب تضمينها، والموضوعات التي تجب معالجتها، والصيغ والتعايير، والمفردات المعجمية التي يجب أن يتعرف عليها أو يستظهرها المتقدم للاختبار، ثم ما هي المعرفة الثقافية الاجتماعية والمهارات المطلوبة للاختبار؟ وقد لا يحتاجون إلى الاهتمام بالعمليات التي بواسطتها تمّ اكتساب أو تعلم الكفاءة اللغوية وما إلى ذلك، إلا بقدر ما يكون لإجراءات الاختبار الخاصة من آثار إيجابية أو سلبية على تعلم اللغة.



٦-٣-٢ وقد تركز الهيئات التعليمية عند وضع المبادئ التوجيهية للمناهج، أو صياغة المقررات على تحديد الأهداف التعليمية. وبفعلهم هذا قد يحددون أهداف على مستوى أعلى فقط من حيث المهام، والموضوعات، والكفاءة وما إلى ذلك. وهم غير ملزمين - حتى وإن رغبوا - بتحديد تفاصيل المفردات، والقواعد النحوية والذخيرة الوظيفية أو المفاهيمية التي تتيح للمتعلمين أداء المهام، ومعالجة الموضوعات. وهذه الهيئات كذلك غير ملزمة - ولكنهم قد يرغبون - في كتابة مبادئ توجيهية، أو قد تقدم اقتراحات بصدد الطرق التي توظف في الفصول، أو المستويات التي يتوقع من خلالها أن يتقدم المتعلم في دراسته.

٦-٣-٢ ومؤلفو الكتب ومصممو البرامج التعليمية غير ملزمين - حتى وإن رغبوا - بصياغة أهدافهم التعليمية من حيث المهام التي يرغبون أن يقوم بها المتعلمون، أو الكفاءات أو الاستراتيجيات التي سوف يستحدثونها. وهم ملزمون باتخاذ قرارات تفصيلية وملموسة في اختيار النصوص وترتيبها، والأنشطة، والمفردات، والقواعد النحوية التي يجب تقديمها للمتعلم. ومن المتوقع أن يقدموا توجيهات تفصيلية للفصول الدراسية، و/أو للمهام الفردية، والأنشطة التي يقوم بها المتعلمون في استجابتهم للمادة التعليمية المقدمة. وتؤثر مخرجات مؤلفو الكتب بعمق في العملية التعليمية/التعلمية، ولذا يجب حتماً أن تقوم على افتراضات قوية (قلماً تُذكر، وكثيراً ما تكون غير مفحوصة، ولا تكون معروفة) بالنسبة لطبيعة الإجراءات التعليمية.

٦-٣-٤ والمعلمون أولاً يكون مطلوب منهم عموماً احترام أي مبادئ توجيهية رسمية، واستخدام الكتب التدريسية والمواد التعليمية (التي قد يكون بمقدورهم تحليلها أو تقييمها أو اختيارها أو الإضافة إليها)، وتصميم الاختبارات وعقدها، وإعداد الطلاب والتلاميذ لاختبارات التأهيل. وعلى المعلمين كذلك أن يتخذوا قرارات وقتية عن الأنشطة الصفية التي يمكن أن يعدها مسبقاً في خطوط عامة، ولكن يجب أن يلائموا مرونتها في ضوء استجابة الطلاب. ومن المتوقع كذلك أن يرصد المعلمون تقدم الطلاب/التلاميذ، وإيجاد طرق للتعرف على مشكلاتهم التعليمية، وتحليلها والتغلب عليها، بالإضافة إلى تطوير قدرات التعلم الفردية لدى الطلاب. ومن الضروري أن يفهم المعلمون تنوع عمليات التعلم، بالرغم من أن فهم هذه التنوعات قد يكون من مخرجات الخبرة غير الواعية، أكثر من كونه منتجاً من صياغة التأمل النظري، الذي هو إسهام جيد من أجل شراكة التعلم، التي يجب أن يصيغها الباحثون التربويون، ومدرّبو المعلمين.

٦-٣-٥ متعلمو اللغة بالطبع هم الأشخاص المعنيون بعملية اكتساب اللغة وتعلمها في نهاية



المطاف. وهم الذين يتعين عليهم تطوير الكفاءات والاستراتيجيات (إذا لم يكونوا قد فعلوا ذلك مسبقاً)، والقيام بتنفيذ المهام، والأنشطة، والعمليات المطلوبة للاشتراك بفعالية في الأحداث التواصلية. ومع ذلك فالقليل منهم من يتعلم على نحو استباقي، ويبادر إلى التخطيط، فيخطط عمليات التعلم الخاصة به وينفذها، ومعظمهم يتعلم بشكل تفاعلي وذلك باتباع التعليمات، وتنفيذ الأنشطة الموصوفة لهم من قبل المعلمين والكتب الدراسية، وعلى كل فالتعلم الذاتي يجب أن يبدأ عندما يتوقف التعليم الرسمي. ويمكن أن يُعزز التعلم الذاتي إذا عُدَّ «تعلّم كيفية التعلّم» جزءاً مكملًا لتعلم اللغة، بحيث يصبح متعلمو اللغة في وعي متزايد بطرق تعلمهم؛ والخيارات المتاحة لهم، والخيارات التي تناسبهم على نحو أفضل. وحتى في إطار النظام المؤسسي المحدد يمكن أن يؤخذ رأي المتعلمين وخياراتهم في ما يتعلق بالأهداف، والمواد التعليمية في ضوء الحاجات الخاصة بهم، والدوافع والخصائص والموارد. ونأمل أن يصبح الإطار المرجعي مقروناً بسلسلة أدلة المستخدم المتخصصة مفيداً، ليس للمعلمين وخدماتهم الداعمة فحسب، ولكن مفيداً وبصورة مباشرة للمتعلمين، يجعلهم أكثر وعياً بالخيارات المتاحة لهم، والتعبير عن هذه الخيارات التي اتخذوها.

٦-٤ بعض الخيارات المنهجية في تعلم اللغات الحديثة وتعليمها

إلى هذه اللحظة فإن الإطار المرجعي يُعنى ببناء نموذج شامل لاستخدام اللغة، ولمستخدميها، لافتاً الانتباه طوال الطريق إلى وثيقة صلة مختلف مكونات هذا النموذج بتعلم اللغة وتعليمها وتقييمها. وتم النظر إلى وثيقة هذه الصلة على نحو غالب من حيث محتوى تعلم اللغة وأهدافها، وقد تم تلخيص هذه الأهمية بإيجاز في القسمين (٦-١، ٦-٢). ومع ذلك فيتعين على أيّ إطار المرجعي في تعلم اللغات، وتعليمها وتقييمها أن يتعامل مع منهجية التدريس ما دام أن مستخدمي الإطار يرغبون في تأمل قراراتهم المنهجية، كما يرغبون في إيصال قراراتهم المنهجية في داخل إطار مرجعي. وجاء الفصل السادس ليقدم مثل هذا الإطار.

ويجب التأكيد على أن المعايير التي تنطبق على هذا الفصل هي نفسها المعايير التي تنطبق على الفصول الأخرى. ومقاربة منهجية التعلم والتعليم يجب أن تكون شاملة، وعارضة لكل الخيارات بطريقة واضحة وشفافة، ومتجنبية المحاباة والتحيز الفكري. وكان من المبادئ المنهجية الأساسية للمجلس الأوروبي أن المناهج التي يجب أن تنطبق في تعلم اللغات وتعليمها وبحثها، هي المناهج التي تُعدُّ أكثر فعالية في الوصول إلى الأهداف المتفق عليها في ضوء حاجات المتعلمين الفردية في إطار سياقهم الاجتماعي. وترتبط فاعلية تحقيق ذلك بالدوافع وخصائص المتعلمين، وكذلك بطبيعة الموارد البشرية والمادية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية. واتباع هذا المبدأ الأساسي على



نحو شامل يؤدي بالضرورة إلى تنوع كبير في الأهداف بل حتى إلى تنوع أكبر في الأساليب والمواد.

وهناك العديد من الطرق يتم بها حالياً تعلّم اللغات الحديثة وتعليمها، ومنذ سنوات عديدة عمل المجلس الأوروبي على استحداث مقاربة تقوم على الحاجات التواصلية للمتعلمين، واستخدام المواد والطرق التي تمكن المتعلمين من تلبية هذه الحاجات، وتناسب خصائصهم بوصفهم متعلمين. وعلى كل وكما هو موضح في القسم ٢-٣-٢ وفي أماكن أخرى كثيرة، فليس من مهمة الإطار الأوروبي المشترك استحداث طريقة تعليم واحدة، ولكنه يهدف إلى تقديم خيارات متعددة بدلاً عن ذلك. وتبادل المعلومات الكامل عن هذه الخيارات، وكذلك تبادل الخبرات عنها فيجب أن يأتي من ميدان الممارسة. وفي هذه المرحلة يمكن الإشارة فقط إلى بعض الخيارات المأخوذة من الممارسات الموجودة، والطلب من مستخدمي الإطار أن يسدوا الفراغات من واقع خبرتهم ومعرفتهم. ودليل المستخدم متاح الآن.

وإذا اقتنع بعض الممارسين عند تأمل تجربة الإطار، بأن ملائمة الأهداف للمتعلمين المسؤولين عنهم، يتم تحقيقها بفعالية أكثر من خلال طرق غير الطرق التي يدافع عنها الإطار الأوروبي، فنرغب إليهم أن يفصحوا عن ذلك، ويوضحوا تلك الطرق التي يستخدمونها، والأهداف التي يسعون إليها. وقد يفضي ذلك إلى فهم أوسع للتنوعات المعقدة في عالم تعليم اللغة، أو قد يؤدي إلى حوار حيّ يكون أفضل من مجرد القبول بالمسلمات التقليدية لمجرد كونها مسلمات تقليدية.

٦-٤-١ مقاربات عامة

بصفة عامة كيف يتوقع أن يتعلم المتعلمون اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؟ هل من خلال واحدة أو أكثر من الطرق الآتية:

أ- بالتعرض المباشر للاستخدام الأصلي للغة الثانية بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية:

- المقابلة المباشرة مع متحدثي اللغة الأصليين.

- سماع المحادثات العرضية.

- الاستماع إلى المذياع والتسجيلات، ومشاهدة التلفاز، وشرائط الفيديو، وما إلى ذلك.

- قراءة النصوص الأصلية التي لم يتم تعديلها أو تدريجها (مثل الصحف، والمجلات، والقصص، والروايات، واللوحات العامة، والإعلانات).



- استخدام برامج الحاسوب، ومشغل الأقراص المضغوطة، وما إلى ذلك.
- الاشتراك في المؤتمرات الحاسوبية عن طريق الإنترنت أو من خارج الشبكة.
- الاشتراك في دورات تدريبية أخرى تستخدم موادها اللغة الثانية وسيلة للتعليم.
- ب- بالتعرض المباشر إلى عبارات منطوقة؛ مختارة (أي متدرجة)، ونصوص مكتوبة باللغة الثانية (مدخلات مفهومة).
- ج- بالمشاركة المباشرة في التفاعل التواصلي الأصلي باللغة الثانية، على سبيل المثال الاشتراك في محادثة مع محاور كفاء.
- د- بالمشاركة المباشرة في مهمات تواصلية صممت خصيصاً لتعلم اللغة الثانية (مخرجات مفهومة).
- هـ- بالتعلم الذاتي عن طريق الدراسة الذاتية، والسعي نحو تحقيق أهداف التوجه الذاتي، واستخدام وسائل الإيضاح المتاحة.
- و- بالجمع بين التقديم، والشروح، وتطبيقات التكرار، والأنشطة الموظفة مع الإبقاء على اللغة الأولى لغة لإدارة الفصل والشرح.
- ز- بالجمع بين الأنشطة المذكورة كما في (و)، ولكن باستخدام اللغة الثانية لأهداف حجرة الدراسة.
- ح- الجمع بين بعض الأنشطة المذكورة أعلاه مثل البدء بالأنشطة في (و)، مع الحد تدريجياً من استخدام اللغة الأولى، وتضمين بعض المهام التواصلية والنصوص الأصلية المنطوقة والمكتوبة، وتشجيع مكونات الدراسة الذاتية.
- ط- الجمع بين الأنشطة المذكورة أعلاه بتخطيط فردي وفي مجموعات، وتطبيق الأنشطة الصفية وتقييمها بدعم المعلمين، ومناقشة التفاعل المتبادل لتلبية حاجات المتعلمين المختلفة.

حري بمستخدمي الإطار المرجعي النظر في المقاربات المنهجية التي يستخدمونها وهل هي واحدة من المقاربات أعلاه، أم تختلف عنها. وعليهم أن ينصوا على ذلك أيضاً.



٦-٤-٢ يجب الاعتناء بالأدوار النسبية للمعلمين، والمتعلمين، والوسائل الإعلامية.

٦-٤-٢-١ ما نسب الوقت المتوقع أن تستغرقه الأنشطة الآتية:

أ- المعلم وهو يشرح الدرس لكل الصف، ويوضحه لهم؟

ب- في حجرة الدراسة في فترة جلسات الأسئلة والأجوبة (ويجب التمييز بين الأسئلة المرجعية، وأسئلة العرض، وأسئلة الاختبار)؟

ج- في العمل الثنائي أو عمل المجموعات؟

د- في العمل الفردي؟

٦-٤-٢-٢ يجب أن يدرك المعلمون أن تصرفاتهم التي تعكس مواقفهم وقدراتهم، أهم جزء في بيئة تعلم اللغة واكتسابها. فهم يمثلون قدوةً يمكن أن يقتدي بها الطلاب في مستقبل استخدامهم للغة، وفي ممارستهم بوصفهم معلمين في المستقبل، إذن ما الأهمية المنوطة ب:

أ- مهاراتهم التدريسية؟

ب- مهاراتهم في إدارة حجرة الدراسة؟

ج- قدرتهم على الانخراط في الأبحاث الإجرائية، والتأمل في الخبرات؟

د- أساليب التدريس؟

هـ- فهم الاختبارات والتقييم والتقويم والقدرة على التعامل معها؟

و- معرفتهم بالخلفيات الثقافية الاجتماعية للمتعلمين والقدرة على تدريسها؟

ز- اتجاهاتهم نحو التداخل بين الثقافات ومهاراتهم؟

ح- تقدير قدرات الطلاب الجمالية في الأدب وتطوير ذلك؟

ط- قدرتهم على التعامل مع تفريد التعليم في إطار الفصول الدراسية التي تحتوي على أنواع متعددة من المتعلمين، وذوي القدرات المختلفة؟



ما أفضل الطرق لتطوير صفات المتعلمين وقدراتهم ذات الصلة؟ وهل على المعلم في أثناء الأنشطة الفردية أو الثنائية أو الجماعية أن:

أ- يشرف فقط ويحافظ على النظام؟

ب- أن يتحرك لمراقبة العمل؟

ج- أن يكون حاضراً لتقديم الاستشارات الفردية؟

د- أن يتبنى دور المشرف والوسيط، متقبلاً ملاحظات المتعلمين حول تعلمهم ومتجاوباً معها، ومنسقاً لأنشطة المتعلمين بالإضافة إلى المراقبة والاستشارة؟

٦-٤-٢-٣ إلى أي مدى نتوقع من المتعلمين؛ أو يجب أن يقوموا بالآتي:

أ- اتباع تعليمات المعلم بطريقة منضبطة، والتحدث فقط عندما يطلب منهم ذلك؟

ب- المشاركة بفعالية في إجراءات التعلم، بالتعاون مع المعلم والطلاب الآخرين بغرض الوصول إلى اتفاق حول الأهداف وطرق التدريس؛ والقبول بالحلول الوسط، والانخراط في تدريس الأقران وتقييمهم من أجل التقدم المطرد بثبات لتحقيق التعلم الذاتي؟

ج- العمل بشكل مستقل مع مواد الدراسة الذاتية بما فيها التقييم الذاتي؟

د- أن يتنافسوا مع بعضهم بعضاً؟

٦-٤-٢-٤ ما الاستخدام الممكن للوسائل التعليمية (الوسائل السمعية، وأشرطة الفيديو، والحاسوب، وما إلى ذلك):

أ- لا يجب أن تستخدم أبداً.

ب- تستخدم للعرض لكل الفصل وللتكرار وما إلى ذلك.

ج- تستخدم في حالة مختبر اللغة، أو مختبر الفيديو، أو مختبر الحاسوب.

د- تستخدم في حالة التعلم الذاتي الفردي؛

هـ- تستخدم بوصفها أساساً للعمل الجماعي (المناقشات، والمفاوضات، والألعاب التعاونية



والتنافسية، وما إلى ذلك).

و- تستخدم في شبكة الحاسوب الدولية للمدارس، وفي الفصول الدراسية، وللطلاب بصورة فردية.

- نأمل أن ينظر مستخدمو الإطار المرجعي إلى الآتي؛ وينصوا عليه حيثما كان ملائماً:
- ما مقدار مسؤولية المعلمين وأدوارهم في الإدارة، وإجراء عمليات تعلم اللغة وتقويمها.
 - ما الطريقة المثلى لاستخدام الوسائل التعليمية؟

٦-٤-٣ ما الدور الذي يجب أن تقوم به النصوص في تعلم اللغة وتعليمها؟

٦-٤-٣-١ كم متعلماً مطلوب منهم أن يتعلموا من النصوص المنطوقة والمكتوبة أو نتوقع أن يتعلموا منها؟ (انظر القسم ٤-٦).

أ- من خلال التعرض اليسير للنصوص.

ب- من خلال التعرض اليسير ولكن بعد التأكد من أن المواد الجديدة مفهومة عن طريق الاستدلال من السياق اللفظي، والدعم البصري وما إلى ذلك.

ج- من خلال التعرض للنصوص مع مراقبة الاستيعاب، والتأكد منه بواسطة أسئلة وأجوبة باللغة الثانية، والاختيار من متعدد، ومطابقة الصور وما إلى ذلك.

د- كما في (ج) مع واحد أو أكثر من العناصر الآتية:

- اختبارات الاستيعاب في اللغة الأولى.

- الشرح والتفسير في اللغة الأولى.

- التوضيحات إلى اللغة الثانية (بما في ذلك الترجمة الضرورية) لغرض معين.

- ترجمة الطالب/ التلميذ المنتظمة للنص إلى اللغة الأولى.

- أنشطة ما قبل الاستماع، و/أو أنشطة الاستماع في مجموعات، وأنشطة ما قبل القراءة، وما

إلى ذلك.



٦-٤-٣ كيف يجب أن يكون عرض النصوص المكتوبة والمنطوقة للمتعلمين

أ- أن تكون نصوصاً أصلية أيّ أنتجت بغرض التواصل وليس بقصد أن تكون لغة تدريس، وذلك مثل النصوص الأصلية غير المعالجة التي يواجهها المتعلم في سياق الخبرة المباشرة لاستخدام اللغة (مثل الصحف اليومية، والمجلات، والإذاعات، وما إلى ذلك)، مدرّجة أو محرّرة حتى يحكم على أنها ملائمة لخبرة المتعلم، ورغباته، وخصائصه.

ب- مواد تم تأليفها للاستخدام في تعليم اللغة، مثل النصوص التي ألّفت لتشابه النصوص الأصلية (خاصة النصوص المكتوبة لفهم المسموع، والمسجلة من قبل بعض الممثلين).

كذلك النصوص المؤلفة لتعطي أمثلة سياقية للمحتوى اللساني الذي يجب أن يُعلّم (على سبيل المثال في وحدة دراسية لمقرر دراسي معين).

وكذلك الجمل المعزولة للتدريب (الأصوات، وقواعد النحو) وما إلى ذلك.

وتوجيهات الكتاب المدرسي، والتوضيحات وما إلى ذلك. وتوجيهات الاختبارات وقوائم اختبارات التقييم الذاتي، ولغة المعلم في الفصل (التوجيهات، والشرح، وإدارة الفصل وما إلى ذلك). وهذه يمكن أن تُعدّ نوعاً خاصاً من أنواع النصوص. فهل هذه النصوص سهلة الاستعمال بالنسبة للمتعلم؟ وما الاعتبار التي أعطيت لصياغة المحتوى، وطريقة التقديم للتأكيد على أنها سهلة الاستعمال بالنسبة للمتعلم؟

٦-٤-٣ إلى أيّ مدى يمكن ألا يعالج المتعلم النصوص فحسب، وإنما ينتجها؟ وهذه النصوص يمكن أن تكون:

أ- نصوص منطوقة:

- نصوص مكتوبة تقرأ بصوت عالٍ.

- إجابات شفوية لأسئلة التدريبات.

- إعادة إنتاج النصوص المخزونة في الذاكرة (مسرحيات، وأشعار، وما إلى ذلك).

- تدريبات عمل المجموعات، والتدريبات الشائعية.

- المشاركة في المناقشات الرسمية وغير الرسمية.



- المناقشة الحرة (في الفصل، أو في أثناء تبادل أدوار الحوار بين الطلاب).

- العروض أمام الفصل.

ب- نصوص الكتابة:

- فقرات الإملاء.

- التدريبات الكتابية.

- المقالات.

- الترجمات.

- التقارير المكتوبة.

- عمل المشاريع (المقترحات).

- الرسائل إلى أصدقاء المراسلة.

- المشاركة في علاقات الفصل باستخدام الفاكس أو البريد الإلكتروني.

٦-٤-٣-٤ إلى أي مدى نتوقع من المتعلمين أن يفرقوا بين أنواع النصوص في طرق تواصل الاستقبال، والإنتاج، ويستحدثوا أساليب مختلفة خاصة بالاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة حسب اقتضاء الموقف، وتوظيف ذلك للعمل في مجموعات، أو بصورة فردية (مثلاً عن طريق مشاركة الأفكار والتفسيرات في إجراءات فهم النصوص وصياغتها)؟

من المأمول أن يرغب مستخدمو الإطار المرجعي، وينصوا - في المقام المناسب - على مكانة النصوص (المنطوقة والمكتوبة) في برامجهم لتعليم اللغة وتعلّمها، واستغلال الأنشطة:

- ما كيفية اختيار النصوص الرئيسية، وما مبادئ تأليفها أو تكييفها، وترتيبها أو عرضها.
- ما إذا كانت النصوص متدرجة؟
- ما إذا كان المتوقع مساعدة المتعلمين ليفرقوا بين أنماط النصوص، ويستحدثوا أساليب مختلفة للاستماع والقراءة بما يتناسب مع نوع النص. وأن يستمعوا أو يقرأوا بتفصيل أو من أجل الحصول على الخلاصة أو على بعض النقاط المحددة.



٤-٤-٦ إلى أي مدى يجب متوقع من متعلمي اللغة، أو إلى أي مدى مطلوب أن يتعلموا من المهام والأنشطة (انظر القسمين ٤-٣، و٤-٤) هل يتم ذلك من خلال:

أ- بالمشاركة المحدودة في الأنشطة التلقائية؟

ب- بالمشاركة المحدودة في المهمات والأنشطة المخططة وفقاً للنوع، والأهداف، والمدخلات، والمخرجات، وأدوار المشاركين، والأنشطة الخاصة بهم وما إلى ذلك؟

ج- المشاركة ليس في المهمات فقط ولكن في التخطيط القبلي لها إلى جانب التحليل البعدي والتقييم؟

د- كما هو في (ج) ولكن يكون بزيادة الوعي بوضوح وفقاً للأهداف، وطبيعة المهمات وبنائها، ومتطلبات أدوار للمشاركين، وما إلى ذلك.

٥-٤-٦ هل يجب أن يكون تطوير قدرات المتعلمين لاستخدام استراتيجيات التواصل (انظر القسم ٤-٤):

أ- مفترض أن يكون قابلاً للتحويل من استخدام المتعلم للغة الأولى، أو أن يتم تيسيرها.

ب- من خلال إيجاد مواقف، وتحديد مهام (مثل أداء الأدوار، والمحاكاة) التي تتطلب تشغيل استراتيجيات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتعديل.

ج- كما في (ب)، ولكن باستخدام تقنيات زيادة الوعي (مثل تسجيل أداء الأدوار وتحليله، والمحاكاة).

د- كما في (ب)، كذلك ولكن بتشجيع متعلمي اللغة أو الطلب منهم التركيز على إجراءات استراتيجية واضحة، واتباعها كلما ظهرت الحاجة إلى ذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي، وينصوا حيثما كان مناسباً على مكان الأنشطة، والمهام، والاستراتيجيات في برامجهم لتعليم اللغة وتعلمها.



٦-٤-٦ يمكن أن تُطوّر الكفاءات العامة بطرق متعددة (انظر القسم ٥-١):

٦-٤-٦-١ بالنظر إلى المعرفة بالعالم، فإن تعلّم لغة جديدة لا يعني أن نبدأ من الصفر، إذ يمكن عدّ الكثير من هذه المعرفة من المسلمات إن لم يكن معظمها. ومع ذلك فليس الأمر هو مجرد تعلّم كلمات جديدة لأفكار قديمة، بالرغم من أنه من الملاحظ إلى أيّ مدى أثبت إطار المفاهيم العامة والخاصة المقترح في مستوى العتبة، أنه مناسب وكاف لعشرين لغة أوروبية حتى لو كانت من أسر لغوية مختلفة. وهناك حاجة للحكم على أسئلة مثل: هل اللغة التي يجب تعليمها أو اختبارها تتطلب معرفةً بالعالم المحيط، والتي هي في الحقيقة تتجاوز حالة نضج المتعلمين أو هي خارج خبرة نضجهم؟ وإذا كان الأمر كذلك، فلا يمكن أن يكون أمر المعرفة من المسلمات. ولا يجب تجنب المشكلة في حالة استخدام لغة غير الناطقين بوصفها وسيط تعليم في المدارس والجامعات (بل في تعليم اللغة الأم نفسها) فمحتوى المادة واستخدام اللغة كلاهما جديد على متعلم اللغة. وفي الماضي كانت كثير من كتب اللغة التعليمية مثل «أوربيس المنقط» للتربوي التشيكي المشهور في القرن السابع عشر (كومينيس)، والذي حاول هيكلة تعلم اللغة بطريقة صُممت بوضوح لتتيح للناشئة نظرة مهيكلّة للعالم.

٦-٤-٦-٢ ويختلف الموقف إلى حد ما في ما يتعلق بمعرفة الثقافة الاجتماعية، وتطوير مهارات التداخل بين الثقافات. ويبدو أن الشعوب الأوروبية تميل في بعض المناحي إلى الاشتراك في الثقافة العامة، إلا أنه توجد في مناحي أخرى اختلافات أساسية ليس فقط بين الأقطار، ولكن بين الأقاليم، والطبقات، والمجموعات العرقية، وبين الجنسين وما إلى ذلك. ويجب الاعتناء بتمثيل الثقافة الهدف، واختيار المجموعة أو المجموعات الاجتماعية التي يجب أن يكون عليها التركيز. هل هناك مكان لاستخدام المناظر، والصور النمطية العتيقة بصورة عامة، والصور النمطية الفلكلورية من ذلك النوع الموجود في كتب الأطفال المصورة مثل (الأحذية الخشبية وطواحين الهواء الهولندية، وأكواخ القش التي تحيط بها الأزهار حول الأبواب في إنجلترا)، فهذه الأشياء تجذب الخيال، ويمكن أن تكون محفزة خاصة للأطفال الصغار. ودائمًا ما تكون لها علاقة بالصورة الذاتية للبلد المقصود، وعادة ما تصان ويروج لها في الاحتفالات. وإذا كان الأمر كذلك فيمكن أن تقدم هذه النماذج على هذا النسق. وهذه الأنماط قد لا تحمل علاقة واضحة للحياة اليومية لغالبية السكان، ولكن لابد من التوازن بينها وبين الهدف التعليمي في استحداث كفاءة متعددة الثقافات للمتعلم.



٦-٤-٣ كيف يجب أن نتعامل مع الكفاءات العامة غير المختصة باللغة في مقررات اللغة؟

أ- نفترض أنها موجودة فعلاً، أو تم استحداثها في مكان آخر (على سبيل المثال في موضوعات مناهج أخرى تم تنفيذها في اللغة الأولى) وتكون كافية لتؤخذ بصورة مسلم بها في اللغة الثانية.

ب- يتم التعامل معها بصورة معينة عند ظهور المشكلات.

ج- عن طريق اختيار نصوص توضح مجالات جديدة، وعناصر معرفة وبناء تلك النصوص.

د- عن طريق مقررات خاصة، أو كتب دراسية تتعامل مع مجالات الدراسة (والحضارة وما إلى ذلك) في ١- اللغة الأولى ٢- اللغة الثانية.

هـ- من خلال مكون التداخل بين الثقافات الذي تم تصميمه لرفع الوعي بالخلفية التجريبية ذات الصلة، والخلفية المعرفية، والخلفية الثقافية الاجتماعية للمتعلمين ومتحدثي اللغة الأصليين على التوالي.

و- من خلال تبادل الأدوار والمحاكاة.

ز- من خلال تدريس المواد باستخدام اللغة الثانية بوصفها وسيطاً تدريسياً.

ح- من خلال التواصل المباشر مع الناطقين باللغة، والنصوص الأصلية.

٦-٤-٤ من حيث الكفاءة الوجودية مثل ملامح شخصية المتعلم، والدوافع، والاتجاهات، والمعتقدات وما إلى ذلك (انظر القسم ٥-٣-١). ويمكن أن:

أ- نتجاهلها بوصفها اهتمامات شخصية للمتعلم.

ب- نضعها في حساب التخطيط للعملية التعليمية، ومراقبتها.

ج- أن تُضمن بوصفها هدفاً للبرنامج التعليمي.

قد يرغب مستخدمي الإطار المرجعي أن ينظروا في الآتي- وينصوا عليه حيثما كان مناسباً:

- ما الوسيلة (من الوسائل المذكورة أعلاه) أو الوسائل الأخرى يستخدمونها في استحداث الكفاءات العامة.

- ما الخلافات التي ستظهر إذا صارت المهارات العملية: (أ) موضوعات يتم الحديث عنها (ب) تم تطبيقها. (ج) تم عرضها من خلال أحداث مصحوبة باللغة. (د) تم تدريسها باستخدام اللغة الهدف بوصفها وسيطاً تدريسياً.



٦-٤-٥ في ما يتعلق بالقدرة على التعلم يُتوقع من المتعلمين أو (يطلب منهم) استحداث مهاراتهم الدراسية، والمهارات الكسبية الفردية، وقبولهم لتحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي (انظر القسم ٥-١-٤).

- أ- مثل الانفصال من لغة التعلم والتعليم بدون تخطيط خاص، أو إعداد مسبق.
- ب- عن طريق تحويل مسؤولية التعلم تدريجياً من المعلم إلى المتعلمين (الطالب/التلميذ)، وتشجيعهم على التأمل في عملية تعلمهم، وتبادل هذه الخبرة مع المتعلمين الآخرين.
- ج- عن طريق رفع وعي المتعلمين منهجياً بعملية التعليم والتعلم التي يشتركون فيها.
- د- من خلال إشراك المتعلمين بوصفهم مشاركين في تجريب خيارات منهجية متعددة.
- هـ- عن طريق جعل المتعلمين يعترفون بالنمط المعرفي الخاص بهم، واستحداث استراتيجيات تعلمهم وفقاً لذلك.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في أن يتأملوا - ويذكروا في المقام المناسب- الخطوات التي يتخذونها لتعزيز تطوير المتعلمين بوصفهم متعلمي لغة مستقلين وواثقين من أنفسهم.

٦-٤-٧ يُعدُّ تطوير كفاءة المتعلم اللغوية جانباً أساسياً ولا غنى عنه من جوانب تعلم اللغة. فما أفضل طرق التيسير في ما يتعلق بالمفردات، وقواعد النحو، والنطق والتهجّي.

- ٦-٤-٧-١ بأي من الطرق الآتية نتوقع أن يطور متعلمو اللغة المفردات، أو ما المطلوب منهم فعله؟
- أ- أعن طريق مجرد التعرض اليسير للمفردات، والتعابير الثابتة المستخدمة في المحادثات الأصلية، والنصوص المكتوبة؟
- ب- أعن طريق استخلاصات المتعلم، والنظر في المعجم وما إلى ذلك، وبالنظر حسب الحاجة في مهمات محددة، وأنشطة؟
- ج- بالتضمنين في السياق في نصوص كتب المقررات، وإعادة استخدامها في التدريبات اللاحقة، واستغلال الأنشطة وما إلى ذلك.



د- أعن طريق عرض الكلمات مصحوبة بالمرثيات (الصور، والإيماءات والمحاكاة، والأفعال التوضيحية، والأشياء الحقيقية، وما إلى ذلك)؟

هـ- أعن طريق حفظ قوائم المفردات وما إلى ذلك مع المكافئات الترجمية؟

و- أعن طريق استكشاف الحقول الدلالية، وبناء الخرائط الذهنية وما إلى ذلك؟

ز- أ من خلال التدريب على استخدام المعجمات أحادية اللغة وثنائيتها، والمكانز اللغوية، وبعض الأعمال المرجعية الأخرى؟

ح- أ من الشرح والتدريب من خلال تطبيق بناء المفردات (مثل: صياغة المفردات، وتركيبها، والمتلازمات اللفظية، وتعبيرات الأفعال، والتعابير الاصطلاحية، وما إلى ذلك)؟

ط- أعن طريق الدراسة المنهجية المنظمة لتوزيعات الخصائص الدلالية المختلفة في اللغتين الأولى والثانية (الدراسة الدلالية التقابلية)؟

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا في الطرق -وينصوا على ذلك في المكان المناسب- التي تقدم بها المفردات (الشكل والمعنى) للطلاب، والطرق التي يتعلمها بها الطلاب كذلك.

٦-٤-٧-٢ يُعدُّ حجم المفردات، ومداهما والتحكم فيها المعايير الرئيسية لاكتساب اللغة، وبالتالي لتقييم كفاءة لغة المتعلم، والتخطيط لتعلّم اللغة وتعليمها.

- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يتأملوا الآتي: - وينصوا عليه في المكان المناسب-
- ما حجم المفردات (يعني عدد الكلمات والعبارات الثابتة) التي يحتاجها المتعلم، أو يزود بها، أو مطلوب منه إتقانها.
 - ما مدى المفردات (أي المجالات والموضوعات التي تشملها المفردات) ويحتاجها المتعلم، أو يزود بها، أو مطلوب منه إتقانها؟
 - ما مدى إتقان المتعلم للمفردات الذي يحتاجه، أو يزود به، أو مطلوب أن يبدله؟
 - ما الفرق بين التعلم من أجل التعرف والفهم والتعلم من أجل الاستدعاء من الذاكرة والاستخدام المثمر؟
 - ما استخدام تقنيات الاستدلال؟ وكيف يتم تعزيز تدميتها؟



٦-٤-٣ اختيار المفردات

يُلزم واضعو الاختبارات ومواد الكتب الدراسية باختيار المفردات التي يجب تضمينها، أما مصممو المناهج والمقررات الدراسية فغير ملزمين بذلك، ولكن قد يرغبون في أن يُظهروا توجيهات عامة لمصلحة الشفافية والاتساق في تقديم الخدمات التعليمية. وهناك عدد من الخيارات مثل:

● اختيار مفردات وعبارات أساسية:

(أ) في مجالات الموضوعات المطلوبة لتحقيق المهام التواصلية ذات العلاقة بحاجات المتعلم.

(ب) تضمين الخلافات الثقافية، و/أو القيم والمعتقدات المهمة المشتركة بين المجموعة/ المجموعات الاجتماعية التي يتم تعلم لغاتها.

● باتباع قواعد إحصاء المفردات باختيار المفردات الأعلى تكراراً في حساب الكلمات العام الكبير، أو تلك المفردات التي اختيرت في مجال موضوعات محددة.

● اختيار المفردات الأصلية المنطوقة والنصوص المكتوبة، وتعلم وتعليم المفردات التي تحتويها.

● ليس من باب التخطيط المسبق لتطوير المفردات، ولكن بالسماح للمفردات أن تتطور على نحو عضوي استجابةً لطلب المتعلم عند انغماسه في المهام التواصلية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في الاهتمام بالآتي - والنص على ذلك في المقام المناسب:

- ما المبادئ التي تم على أساسها اختيار المفردات؟

٦-٤-٧-٤ تُعد الكفاءة النحوية، والقدرة على تنظيم جمل تعبر عن معانٍ أمراً أساسياً في الكفاءة التواصلية، ولذلك فإن معظم -وليس كل- المهتمين بتخطيط اللغة وتعليمها واختباراتها يولون إدارة عملية التعلم اهتماماً لصيقاً ليقوموا بتطوير هذه الكفاءة. وعادة ما تنطوي هذه العملية على اختيار مكونات الجملة، والترتيب، وخطوات العرض، والتدريب على المواد الجديدة، والبدائية تكون بجمل قصيرة تحتوي على عبارة مفردة مع عباراتها المكونة لها بكلمات مفردة مثل (جين "فاطمة" سعيدة). والانتهاء بتكوين جمل ذات عبارات متعددة، عبارات متعددة، وبالطبع تكون أعدادها، وطولها، وتركيبها غير مقيّدة. وهذا لا يمنع التقديم المبكر للمواد المركبة من الناحية التحليلية بوصفها صيغاً ثابتة (يعني عنصر مفرداتي)، أو إطار ثابت لإدخال المفردات مثل (من فضلك هل يمكنني أن أحصل على)، أو من خلال الكلمات المتعلمة من الأغاني العالمية



مثل (في مدينة دبلن الساحرة، حيث الفتيات جميلات، وقعت عيني لأول مرة على مولّي مولن، وهي تقود عربتها المتحركة؛ في الشوارع الواسعة والضيقة، وهي تنادي المحار الطازج وبلح البحر).

٦-٤-٧-٥ وليس التعقيد الكامن هو المبدأ الترتيبي الوحيد الذي يجب أن يؤخذ في الحسبان.

١- فيجب أن يؤخذ في الحسبان التواصل الناتج من الفئات النحوية؛ أي دورها بوصفها أساساً للمفاهيم العامة، وعلى سبيل المثال هل يجب على الدارسين أن يواصلوا حتى يكونوا بعد دراسة سنتين غير قادرين على الحديث عن تجاربهم السابقة؟

٢- وللعوامل التقابلية أهمية كبيرة في تقييم العبء التعليمي، وبالتالي فعالية تكليف النظم المتنافسة. فعلى سبيل المثال تطوي الجمل الثانوية في اللغة الألمانية على قدر كبير من مشكلات ترتيب الكلمات بالنسبة للمتعلّم البريطاني والفرنسي، أكثر مما هي بالنسبة للمتعلّم الهولندي. أمّا الناطقون باللغات ذات الارتباط الوثيق مثل الهولندية والألمانية، والتشيكية والسلفاكية، فقد يكونون عرضة للوقوع في ترجمة كلمة مقابل كلمة على نحو آلي.

٣- يمكن أن يمرّج الخطاب الأصلي والنصوص المكتوبة لدرجة ما بسبب صعوبتها النحوية؛ لكنها غالباً ما تزوّد المتعلّم بتراكيب وربما فئات جديدة يمكن أن يكتسبها متعلّم اللغة الماهر لأجل الاستخدام النشط قبل الآخرين وهي من ناحية شكلية أخرى أكثر أساسية.

٤- يمكن أن يؤخذ في الحسبان الترتيب الطبيعي الملاحظ في تطور لغة الطفل الأولي، في التخطيط لتطوّر اللغة الثانية.

والإطار المرجعي لا يمكن أن يحلّ محلّ مرجعية القواعد النحوية، أو يتيح ترتيباً صارماً (بالرغم من أن التدرّج قد ينطوي على الاختيار، وبالتالي بعض الترتيب في ما يتصل بالشأن العالمي)، ولكنه يوفر إطاراً من أجل قرارات ممارسي حتى تكون معلومة.

٦-٤-٧-٦ وتعدّ الجملة عموماً هي مجال التوصيف النحوي، ومع ذلك فهناك بعض علاقات الجملة البينية مثل (التكرار اللفظي، واستعمال الضمائر والأمثال، واستخدام الظرف في الجملة) يمكن أن يتم التعامل معها على أنها جزء من اللسانيات أكثر من أنها كفاءة تداولية، كما في المثال (لم نتوقع أن يرسب جون في الاختبار ولكنه رسب).



- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن ينظروا في الآتي - وينصوا عليه في المكان المناسب -
- أسس اختيار العناصر النحوية، والفئات والتراكيب، والنظم والعلاقات، وأسس ترتيبها.
 - كيف يتم نقل المعاني النحوية للمتعلم.
 - دور النحو التقابلي في تعلّم اللغة وتعليمها.
 - الأهمية النسبية المنوطة بالمدى، والطلاقة، والدقة في ما يتعلق ببناء الجمل النحوي.
 - إلى أي مدى يجب أن يكون المتعلمون على معرفة بالقواعد النحوية للآتي:
- (أ) اللغة الأم.
- (ب) اللغة الهدف.
- (ج) قواعد العلاقات التقابلية بينهما.

٦-٤-٧-١٠ قد يطلب من المتعلمين ويُتوقع منهم تطوير كفاءتهم النحوية كالآتي:

أ- عن طريق الاستقراء وذلك بالتعرض للمواد النحوية الجديدة في النصوص الأصلية عندما يواجهونها.

ب- عن طريق الاستقراء وذلك بدمج العناصر النحوية، والفئات النحوية والمستويات النحوية والتراكيب النحوية والأحكام النحوية وما إلى ذلك، في نصوص صُممت خصيصاً لتعرض شكلها ووظيفتها ومعناها.

ج- كما في (ب) ولكنه متبوع بتوضيحات وتدريبات شكلية.

د- عن طريق تقديم أمثلة استخدام شكلية، وجداول صيغ، متبوعة باستخدام لغة تعريفية مناسبة في اللغة الثانية أو في اللغة الأولى، وتدريبات شكلية.

هـ- عن طريق الاستنباط وإعادة صياغة فرضيات المتعلمين عند الضرورة وما إلى ذلك.

٦-٤-٧-٨ إذا استخدمت التدريبات الشكلية، فإنه يجوز توظيف بعض الأنواع التالية أو كلها:

(أ) ملء الفراغ.

(ب) بناء الجملة على نموذج معين.



(ج) الاختيار من متعدد.

(د) تدريباً استبدال الفئات مثلاً (مفرد/ جمع، ماضي/ مضارع، مبني للمعلوم/ مبني للمجهول... إلخ).

(هـ) دمج الجمل (الجملة النسبية، والظرفية، وشبه الاسمية وما إلى ذلك).

(و) ترجمة الجمل النموذجية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

(ز) أسئلة وأجوبة تتعلق باستخدام تراكيب معينة.

(ح) تدريبات الطلاقة اللغوية التي تركز على قواعد اللغة.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن ينظروا في الآتي - وينصوا عليه في المكان المناسب -

- كيف يتم (أ) تحليل التراكيب النحوية وترتيبها وتقديمها للمتعلم. (ب) إتقان القواعد من قبل المتعلمين.
- كيف يتم نقل المعاني المعجمية والنحوية والعملية إلى المتعلم في اللغة الثانية؛ ووفقاً لأي مبدأ؟ أو كيف يتم استخلاصها من المتعلمين؟ هل عن طريق: - الترجمة من اللغة الأولى أو إليها. التعريفات والشروحات في اللغة الثانية وما إلى ذلك. الاستقراء من السياق.

٦-٤-٩-٩ النطق

ماذا نتوقع من متعلمي اللغة أو ما المطلوب منهم لتطوير قدراتهم في نطق لغة؟

أ- التعرض للتلفظ المنطوقة الأصلية.

ب- عن طريق التردد الجماعي ل ١- المعلم ٢- التسجيل الصوتي للناطقين الأصليين ٣- تسجيل الفيديو للمتحدثين الأصليين.

ج- عن طريق تضريد العمل في معمل للغة.

د- عن طريق القراءة الجهرية للمواد النصية المليئة بالأصوات.

هـ- عن طريق التدريبات الصوتية، وتمارين الأذن على السماع.

و- كما ورد في (د)، و (هـ) ولكن باستخدام طريقة النصوص المكتوبة صوتياً.



ز- عن طريق التدريب الصوتي الصريح (انظر القسم ٥-٢-١-٤).

ح- عن طريق تعلّم مواصفات النطق والترسل (بمعنى كيف تنطق الأشكال المكتوبة).

ط- عن طريق الجمع بين النقاط أعلاه.

٦-٤-١٠ قواعد الإملاء والتهجئة

كيف يتوقع أن يطور المتعلم قدرته للسيطرة على نظام اللغة الكتابي أو كيف يكون مطلوب منه ذلك؟

أ- بمجرد النقل من اللغة الأولى.

ب- عن طريق التعرض للنصوص الكتابية الأصلية: ١- المطبوعة ٢- المكتوبة بالآلة الكتابة ٣- المكتوبة بخط اليد.

ج- عن طريق حفظ الأبجدية المعنية بالقيم الصوتية المشتركة (مثل الكتابة الرومانية، والسلافية أو الكتابة الإغريقية حيث يتم استخدام الأخرى للغة الأولى) بجانب التشكيل وعلامات الترقيم.

د- عن طريق ممارسة الكتابة المتصلة بما في ذلك (الكتابة السلافية أو الكتابة الجرمانية، إلخ) مع ملاحظة خصائص مواضع كتابة اليد الوطنية.

هـ- عن طريق حفظ شكل الكلمة (بصورة فردية أو عن طريق تطبيق المواضع الإملائية)، ومواضع علامات الترقيم.

و- من خلال ممارسة الكتابة الإملائية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى ما يأتي - والنص عليه في المكان المناسب - كيف يتم توصيل الصيغ الصوتية، وأشكال كتابة الكلمات والجمل وما إلى ذلك إلى متعلم اللغة؟ وكيف يتأتى لتعلم اللغة التحكم فيها؟



٦-٤-٨ هل يجب أن نفترض أن تطوير الكفاءة اللغوية الاجتماعية للمتعلّم قابلة للتحوّل من خبرة المتعلّم للحياة الاجتماعية، أم أنه يمكن تيسيرها:

- أ- بالتعرض للغة الأصلية المستخدمة بصورة مناسبة في وضعها الاجتماعي؟
 - ب- عن طريق اختيار أو بناء نصوص، تجسّد تقابل اللغويات الاجتماعية بين مجتمع اللغة الأصلي ومجتمع اللغة الهدف؟
 - ج- عن طريق لفت الانتباه إلى التقابل اللغوي الاجتماعي عند مواجهته في المقرر، وتوضيح ذلك، ومناقشته؟
 - د- عن طريق انتظار وقوع الأخطاء، ثم تصويبها، وتحليلها، وتوضيحها، ثم إعطاء الاستخدام الصحيح؟
 - هـ- بوصف ذلك جزءاً من التدريس الصريح للمكونات الثقافية الاجتماعية في دراسة اللغة الحديثة؟
- ٦-٤-٩ هل يجب أن يكون استحداث الكفاءة التداولية (انظر القسم ٥-٢-٣) لمتعلّم اللغة كآلاتي:
- أ- يفترض أن تكون قابلة للانتقال من التعليم والخبرة العامة في اللغة الأم؟ أو يتم تيسيرها:
 - ب- من خلال الزيادة التدريجية في تعقيد بنية الخطاب، والمدى الوظيفي للنصوص المقدّمة للمتعلّم؟
 - ج- من خلال مطالبة المتعلّم أن ينتج نصوصاً زائدة التعقيد عن طريق ترجمة نصوص زائدة التعقيد من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية؟
 - د- عن طريق تحديد مهام تتطلب مدى وظيفياً أوسع، والتزاماً بأنماط التبادل اللفظي؟
 - هـ- من خلال رفع الوعي (التحليل، والتفسير، والمصطلحات إلخ) إضافةً إلى الأنشطة العملية؟
 - و- من خلال التدريس الواضح، والتدريب على الوظائف، وتبادل الأنماط اللفظية، وبنية الخطاب؟



- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن ينظروا في الآتي - وينصوا عليه في المكان المناسب -
- إلى أي مدى يمكن أن نفترض وجود اللغويات الاجتماعية والكفاءة العملية أو تركها لتتطور بشكل طبيعي.
 - ما الطرق والتقنيات التي يجب أن توظف لتسهيل الكفاءة العملية عند الضرورة، أو عندما يكون من الأفضل القيام بذلك.

٦-٥ الأخطاء والزلات

ترجع الأخطاء إلى تداخل اللغة، وهي تمثيل مختصر أو مشوه للكفاءة الهدف، فعندما يقع المتعلم في الخطأ فإن أدائه اللغوي يتفق تماماً مع كفاءته التي استحدثت خصائص مختلفة عن أنماط اللغة الثانية.

ومن ناحية أخرى فإن الزلات تحدث في الأداء عندما لا يوظف متعلم اللغة أو مستخدمها كفاءاته (كما قد يكون الحال بالنسبة للمتحدث الأصلي للغة) بصورة صحيحة في الممارسة.

٦-٥-١ وقد تكون الاتجاهات نحو أخطاء المتعلم مثل الآتي:

- أ- الأخطاء والزلات دليل على فشل التعلم.
- ب- الأخطاء والزلات دليل على التعليم الناقص.
- ج- الأخطاء والزلات دليل على رغبة المتعلم في التواصل بالرغم من المخاطر.
- د- لا مفر من الأخطاء، فهي منتج عابر لتطور تداخل لغة المتعلم.
- هـ- لا مفر من الزلات في الاستخدام اللغوي بما في ذلك المتحدثين الأصليين باللغة.



٦-٥-٢ الخطوات التي يمكن أن تُتخذ في ما يتعلق بأخطاء وزلات المتعلم هي:

- أ- يجب أن تصحح كل الأخطاء والزلات من قبل المعلم في الحال.
- ب- يجب تشجيع تصحيح القرناء الفوري للأخطاء بصورة منتظمة لإزالة الأخطاء.
- ج- تجب ملاحظة الأخطاء وتصحيحها، بحيث لا يتعارض ذلك مع التواصل اللغوي (من خلال الفصل بين تطوير الدقة وتطوير الطلاقة).
- د- لا يجب تصحيح الأخطاء فقط ولكن أيضاً تحليلها، وتوضيحها في الوقت المناسب.
- هـ- يمكن تمرير الأخطاء التي هي مجرد زلات، ولكن الأخطاء المنهجية تجب إزالتها.
- و- يجب تصحيح الأخطاء فقط عندما تتعارض مع التواصل.
- ز- يجب قبول الأخطاء بوصفها مرحلة تداخل لغوي، وتجاهلها.

٦-٥-٣ ما الفائدة من ملاحظة أخطاء المتعلمين وتحليلها؟

- أ- في تخطيط مستقبل التعليم والتعلم على أساس الأفراد والمجموعات؟
 - ب- في التخطيط للمقررات الدراسية وتطوير المواد التعليمية؟
 - ج- في تقويم التعليم والتعلم وتقييمه وما إلى ذلك؟
 - هل الطلاب يُقيمون بصورة أساسية في ما يتعلق بأخطائهم وزلاتهم في أداء المهمات المحددة؟
 - إذا لم يكن الأمر كذلك فما هي معايير الإنجاز اللغوي التي يمكن أن توظف؟
 - هل الأخطاء والزلات راجعة أم مرجوحة في أداء المتعلمين؛ ووفقاً لأي معيار؟
 - ما الأهمية النسبية الملحقة بالأخطاء والزلات في الآتي:
- النطق والأصوات، والصرف، وبناء الجملة، واستخدام اللغة، والمحتوى الاجتماعي الثقافي.



قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى استجاباتهم لأخطاء المتعلمين وزلاتهم، وهل الإجراءات المتبعة تختلف عن المعايير الآتية أم تنطبق على الآتي:

- الأخطاء والزلات الصوتية.
- أخطاء وزلات الكتابة والإملاء.
- الأخطاء والزلات في المفردات.
- الأخطاء والزلات النحوية.
- الأخطاء والزلات اللغوية الاجتماعية، والأخطاء والزلات الاجتماعية الثقافية.
- الأخطاء والزلات التداولية.

المهام ودورها في تعليم اللغة

١-٧ توصيف المهمات

تُعَدُّ المهمات ملمحاً من ملامح الحياة اليومية في المجالات الشخصية، والعامة، والتعليمية، والمهنية. وينطوي إنجاز المهمات من قبل الأفراد على تفعيل استراتيجيات كفاءات محددة حتى يتم تنفيذ مجموعة من الأفعال الهادفة في مجال محدد باستصحاب هدف واضح، ومخرج محدد (انظر القسم ٤-١). ويمكن أن تكون المهمات مختلفة تماماً في طبيعتها، كما يمكن أن تحتوي على أنشطة لغوية تكثر أو تقل، إبداعية (مثل كتابة القصة والرسم)، وقائمة على المهارات مثل (تصليح الأشياء وتجميعها)، وقائمة على حل المشكلات (مثل تركيب الصور، والكلمات المتقاطعة)، والمعاملات الروتينية، وتفسير دور في مسرحية، والمشاركة في حوار، وتقديم عرض، والتخطيط للقيام بخطوات، وقراءة رسائل البريد الإلكتروني والرد عليها، وما إلى ذلك. والمهمة يمكن أن تكون سهلة جداً، كما يمكن أن تكون معقدة للغاية (مثلاً دراسة عدد من الرسومات البيانية ذات الصلة وتوجيهاتها، وتركيب جهاز معقد وغير مألوف). وقد تحتوي مهمة معينة على عدد من الخطوات تكثر أو تقل، أو المهمات الفرعية مضمّنة وبالتالي فإن حدود أي مهمة قد يكون صعب التعريف.

والتواصل جزء لا يتجزأ في المهمات، حيث يتداخل المشاركون في التفاعل، والإنتاج، والاستقبال، والتوسط، أو الجمع بين اثنين أو أكثر من أنواع التواصل هذه، مثل التواصل مع مسؤول الخدمة العامة وإكمال استمارة، أو قراءة تقرير ومناقشته مع الزملاء للوصول خطوات عملية، أو اتباع التعليمات المكتوبة عند تركيب جهاز، أو طلب المساعدة من المراقب أو المساعد في الوصف والتعليق على العملية، وإعداد محاضرة عامة وتقديمها، والترجمة الشفهية للزوار بصورة غير رسمية، وما إلى ذلك.

وتُعَدُّ الأنماط المتشابهة من المهمات وحدةً أساسية في كثير من المقررات، والكتب الدراسية، وخبرات التعلم في الفصل، والاختبارات، بالرغم من أنها عادة ما تكون في شكل معدل بغرض التعلم أو بغرض الاختبارات. وهذه الأهداف الحقيقية، والمهام التجريبية تم اختيارها بناء على حاجات المتعلمين خارج حجرة الدراسة، سواء أ كانت هذه الحاجات في المجالين الشخصي والعام، أو متعلقة بحاجات تعليمية ومهنية أكثر تحديداً.

وبعض أنواع المهمات في الفصول الدراسية أكثر تحديداً في طبيعتها التربوية، ولها أساس في الطبيعة الاجتماعية والتفاعل، أنية الموقف التعليمي، حيث يشارك المتعلمون في «الرغبة بإرجاء عدم التصديق»، والقبول باستخدام اللغة الهدف بدلاً من استخدام اللغة الطبيعية؛



سهولة الاستخدام (اللغة الأولى) لتنفيذ المهمات التي تركز على المعنى. وترتبط هذه المهام التربوية بصورة غير مباشرة بمهام الحياة الحقيقية، وحاجات متعلم اللغة، وتهدف إلى تطوير كفاءة تواصلية تقوم على ما يعتقد عن ويُعرف عن عمليات التعلم بصورة عامة، واكتساب اللغة بصورة خاصة. وتهدف المهام التربوية التواصلية (في مقابل التدريبات التي تركز بصورة خاصة على أشكال الممارسة خارج السياق) بفعالية إلى إشراك المتعلمين في تواصل ذي مغزى، وهي ذات صلة (بالمكان والزمان «هنا والآن» في سياق التعلم الرسمي)، وهي تنطوي على تحد ولكنها قابلة للتنفيذ (مع تحويل المهام متى ما كان مناسباً)، ولها مخرجات محددة (من المحتمل ليست ظاهرة حالياً). وقد تحتوي مثل هذه المهمات على مهام أو مهام فرعية وراء معرفية بمعنى التواصل حول تطبيق المهمة، واللغة المستخدمة لأداء المهمة، وهذا يتضمن إسهامات المتعلم في اختيار المهمة، وإدارتها، وتقييمها، التي غالباً ما تكون في سياق تعلم اللغة أجزاء مكمل للمهام نفسها.

تعدُّ مهام حجرات الدراسة مهام تواصلية سواء أكانت تعكس استخدام اللغة في الحياة، أو كانت تربوية في طبيعتها بشكل أساسي، وذلك لأنها تتطلب فهم المعنى، ومناقشته، والتعبير عنه لأجل تحقيق هدف التواصل. ويكون التركيز في المهمة التواصلية على إكمال المهمة بنجاح، وبالتالي يكون التركيز الأساسي على المعنى، طالما يدرك المتعلمون مقاصدهم التواصلية. ومع ذلك فإن التركيز في الأداء في المهمات التي تُصمم لتحقيق أهداف تعلم اللغة، أو أغراض تعليمها، يكون معنياً بالمعاني، وطرق فهمها والتعبير عنها، ومناقشتها. وهناك حاجة إلى إحداث توازن بين المعنى والشكل، والطلاقة اللغوية، والدقة النحوية في الاختيار الكلي للمهام، وترتيبها بما يجعل كل من أداء المهمات، والتقدم في تعلم اللغة أمراً ميسراً، ومعترفاً به (مقدراً).

٢-٧ أداء المهمات

من الضروري أن نضع في الحسبان عند النظر إلى أداء المهمات في سياقاتها التربوية كلاً من كفاءات متعلم اللغة، والشروط والقيود الخاصة لمهام بعينها، (والتي يمكن ترتيبها وتحويلها لتعديل مستوى الصعوبة في مهام حجرات الدراسة)، والتفاعل الاستراتيجي لكفاءات متعلم اللغة ومعايير المهمة في أدائها.



١-٢-٧ الكفاءات

يتطلب تفعيل أي نوع من المهمات عدداً من الكفاءات العامة المناسبة، منها على سبيل المثال المعرفة بالعالم والخبرة به، والمعرفة الاجتماعية الثقافية (في ما يخص الحياة في المجتمع الهدف، والاختلافات الأساسية بين الممارسات والقيم والمعتقدات في ذلك المجتمع، ومجتمع متعلم اللغة)، والمهارات مثل المهارات المشتركة بين الثقافات (التوسط بين الثقافتين)، ومهارات التعلم، والمهارات العملية اليومية (انظر القسم ١-٥). ومن أجل إنجاز المهمات التواصلية في الحياة الحقيقية، أو في بيئة تعلم أو بيئة اختبارات، فإن على مستخدم اللغة أو متعلمها أن يستدعي كفاءات اللغة التواصلية (اللسانية، واللسانية الاجتماعية، والتداولية العملية، والمهارات (انظر القسم ٢-٥)، وبالإضافة إلى ذلك فإن شخصية الأفراد، والخصائص السلوكية تؤثر على أداء مستخدمي اللغة أو متعلميها للمهام.

ويمكن تيسير إنجاز ناجح للمهام التواصلية بالتنشيط المسبق لكفاءات متعلم اللغة، ويكون ذلك على سبيل المثال في مرحلة بداية تشكل المشكلات، أو في مرحلة إعداد أهداف المهمة التواصلية من خلال توفير العناصر اللغوية الضرورية أو رفع الوعي بها، ومن خلال التعويل على المعرفة السابقة والخبرة في تفعيل المخططات المناسبة، ومن خلال تشجيع تخطيط المهمات أو التدريب عليها. وبهذه الطريقة تقل إجراءات أداء المهمة التواصلية في أثناء إنجازها، ومراقبتها، ويصبح انتباه المتعلم حراً للتعامل مع أي محتوى غير متوقع، أو أي مشكلات متعلقة بالشكل قد تستجد، فتزيد من احتمال إكمال المهمات بنجاح من حيث الكم والنوع.

١-٢-٨ الشروط والقيود

بالإضافة إلى كفاءات متعلم/مستخدم اللغة وخصائصه، فإن الأداء يتأثر بعدد من الشروط والقيود مرتبطة بالمهمة التواصلية، وقد تختلف هذه الشروط من مهمة لأخرى. ويتحكم المعلمون وواضعو الكتب الدراسية في عدد من العناصر من أجل أن يعدلوا في مستوى صعوبة المهمة صعوداً ونزولاً.

ويمكن أن تُصمم مهارات الاستيعاب حتى تكون المدخلات نفسها متاحة لكل متعلمي اللغة، ولكن يمكن تصور نتائج مختلفة من ناحية كمية (كمية المعلومات المطلوبة)، ومن



ناحية نوعية (معيّار الأداء المتوقع). وبصورة متبادلة فإن النص المدّخل قد يحتوي على كميات من المعلومات المختلفة، أو درجات من المعرفة، و/أو التعقيد التنظيمي، أو كميات مختلفة من الدعم التعليمي (المرئيات، الكلمات الأساسية، والعلامات التوضيحية، والرسوم البيانية، والمخططات) يمكن جعلها متاحة لمساعدة متعلم اللغة. ويمكن اختيار المدخلات لصلتها بمتعلم اللغة (الدافعية)، أو لأسباب خارجة عن المتعلم. ويمكن أن يُستمع للنص أو يُقرأ كلّما كان ذلك ضرورياً، أو وضع حدود لذلك. ويمكن أن يكون نوع الاستجابة المطلوبة سهلة مثل (ارفع يدك)، أو يتطلب مجهوداً (اكتب نصاً جديداً). وفي حالة التفاعل والمهام الإنتاجية، فإن شروط الأداء يمكن التحكم فيها لجعل المهمة أكثر طلباً للمجهود أو أقل. وذلك مثلاً من خلال التغيير في مقدار الزمن المسموح به للتخطيط، وللإنجاز، ومن خلال مدة التفاعل أو الإنتاج، ومن خلال درجة القدرة على التنبؤ وعدمها، ونوع الدعم المقدم، وما إلى ذلك.

٣-٢-١ الاستراتيجيات

يُعدّ أداء المهام عملية معقدة، ولذلك فإنه يحتوي على تفاعل استراتيجي لمدى كفاءات متعلم اللغة، وعوامل متعلقة بالمهام. وفي الاستجابة لمتطلبات المهمة فإن مستخدم/متعلم اللغة يُنشّط الاستراتيجيات العامة والتواصلية، اللتان تعدان الأكثر فعالية في إنجاز المهمة المعينة. وكيف مستخدم/متعلم اللغة مدخلات المهمة، وأهدافها، وشروطها وقيودها بصورة طبيعية، ويعدلها ويصفيها لتناسب مصادره وأهدافه، وأسلوب التعلم الخاص (في سياق تعلم اللغة).

وفي تنفيذ المهمة التواصلية فإن الفرد يختار، ويوازن، وينشط، وينسق المكونات الضرورية لتخطيط المهمة، وتنفيذها، ومراقبتها/ أو تقويمها، وإذا لزم الأمر إصلاحها بالنظر إلى الإنجاز الفعال لهدفه التواصل المقصود. وتتيح الاستراتيجيات (العامة والتواصلية) وصلاً حيواً بين كفاءات المتعلم المختلفة (المتأصلة أو المكتسبة)، وإكمال المهام الناجحة (انظر القسم ٤-٤، و ٤-٥).



١-٣-٣ صعوبة المهمة

قد يختلف الأفراد بصورة كبيرة في مقاربتهم للمهمة نفسها، وبالتالي فإن صعوبة أي مهمة خاصة للفرد، والاستراتيجيات التي يتبناها الفرد للتعامل مع متطلبات المهمة، إنما هي نتيجة لعدد من العوامل المتداخلة النابعة من كفاءاته (العامة والتواصلية)، وخصائصه الفردية، والشروط الخاصة، والقيود الخاصة التي تم تنفيذ المهمة بناءً عليها. ولهذه الأسباب فإنه لا يمكن التنبؤ بسهولة المهمة أو صعوبتها، على الأقل بالنسبة للمتعلمين الأفراد، وفي اعتبار سياقات تعلم اللغة، نحتاج لطرق بناء المرونة، والتمييز في تصميم المهمات، وتنفيذها.

وعلى الرغم من المشكلات المرتبطة بتأسيس صعوبة للمهمات، فإن الاستخدام الفعال لخبرات التعلم في حجرات الدراسة، يتطلب مقارنة قائمة على المبدأ والتماسك لاختيار المهمات، وسلسلتها. وهذا يعني أن نضع في الحسبان كفاءات متعلم اللغة الخاصة، والعوامل التي تؤثر في صعوبة المهمة، وتحرير معايير المهمة لأجل تعديل المهمة وفقاً لحاجات متعلم اللغة وقدراته. ولذلك من الضروري عند النظر في مستويات صعوبة المهمة أن نضع في الحسبان الآتي:

● كفاءات مستخدم/متعلم اللغة، وخصائصه بما في ذلك أهداف المتعلم الخاصة، وأسلوب تعلمه.

● شروط المهمة وقيودها التي يمكن أن تؤثر على أداء مستخدم/متعلم اللغة في تنفيذ مهمات خاصة، والتي قد تعدل في سياقات التعلم لتلبي كفاءات المتعلم وخصائصه.

١-٣-١ كفاءات متعلم اللغة وخصائصه

ترتبط الكفاءات المختلفة لمتعلم اللغة ارتباطاً وثيقاً بخصائصه ذات الطبيعة الفردية؛ والمعرفية، والعاطفية، واللسانية، والتي نحتاج أن نضعها في الحسبان عند التأسيس للصعوبة المحتملة في مهمة معينة لمتعلم خاص.

١-٣-١-١ العوامل المعرفية

إدراك المهمة: يمكن تقليل العبء المعرفي، ثم تسهيل إكمال المهمة بنجاح وفقاً لمدى إدراك



متعلم اللغة للآتي:

- نوع المهمة والإجراءات المطلوبة؛
- الموضوعات؛
- نوع النص (تصنيفه)؛
- المخطط التفاعلي المعني (النصوص والصيغ)؛ نحو إتاحة التخطيط المؤقت، أم التخطيط المتكرر يمكن أن يحرر المتعلم ليتعامل مع جوانب أداء أخرى، أو يساعد في توقع محتوى النص، وتنظيمه.
- ضرورة المعرفة الخاصة الضرورية (المفترضة من قبل المتحدث أو الكاتب)؛
- المعرفة الثقافية الاجتماعية الثقافية ذات الصلة، مثلاً معرفة المعايير الاجتماعية وتنوعاتها، والتقاليد الاجتماعية والأعراف، والصيغ اللغوية المناسبة للسياق، والمرجعيات المرتبطة بالهوية الوطنية أو الثقافية، والفروق المميزة بين ثقافة متعلم اللغة والثقافة الهدف (انظر القسم ١-١-٢)، والوعي بين الثقافات (انظر ١-٥-٣).
- المهارات: يعتمد إكمال المهمة على قدرة المتعلم ممارسة الآتي من ضمن عدة أمور:
- المهارات التنظيمية والشخصية الضرورية لتنفيذ خطوات المهمة المختلفة؛
- مهارات التعلم، والاستراتيجيات التي تسهل إكمال المهمة، بما في ذلك التأقلم عندما تكون المصادر اللغوية غير كافية، أو لاكتشاف الذات، والتخطيط ومراقبة تنفيذ المهمة.
- المهارات المشتركة بين الثقافات (انظر القسم ١-٢-٢)، وتتضمن التأقلم على ما هو صريح في خطاب المتحدثين الأصليين باللغة.
- والقدرة على التعامل مع متطلبات المعالجة، فالمهمة غالباً ما تستوجب متطلبات نقل أو تكثُر؛ اعتماداً على قدرة المتعلم على الآتي:
- التحكم في عدد من الخطوات، أو الإجراءات المعرفية المتضمنة، وطبيعتها المحسوسة أو المجردة.



- الانتباه لمتطلبات معالجة المهمة (في أثناء التواصل على الشبكة الدولية)، وربط خطوات المهمة المختلفة بعضها ببعض (أو الجمع بين المهمات المختلفة ظاهرياً لكنها متصلة ببعضها بعضاً).

٦-٣-١ العوامل الكامنة في الأفراد

احترام الذات: من المرجح أن الصورة الإيجابية للذات، وعدم الإعاقة يساهمان في إكمال المهمة بنجاح، حيث يمتلك متعلم اللغة الثقة اللازمة له ليثابر في تنفيذ المهمة، مثل مباشرة التحكم في المحادثة عند الضرورة (مثل التدخل للحصول على إيضاح، أو الرغبة في المخاطرة، أو عند مواجهة صعوبات الاستيعاب، أو الاستمرار في القراءة أو الاستماع، والقيام بالاستنتاجات وما إلى ذلك)، وقد تتأثر درجة الإعاقة بموقف معين، أو مهمة معينة.

المشاركة والدافعية: يرجح حدوث الأداء الناجح للمهمة على نحو أكثر عندما يشارك متعلم اللغة مشاركة كاملة؛ بمستوى عالٍ من التحفيز الفعلي لتنفيذ المهمة نتيجة للرغبة في المهمة، أو بسبب صلتها المتصورة مثلاً بحاجات الحياة الحقيقية، أو لإكمالها لمهام أخرى مرتبطة بغيرها (الاعتماد المتبادل بين المهمات) - سوف - سيعزز مشاركة المتعلم بصورة كبيرة، وقد يؤدي التحفيز الفعلي أيضاً دوراً؛ حيث تكون هناك ضغوط خارجية تكمل المهمة بنجاح (مثل أن تكسب تقديراً، أو أن تحفظ ماء وجهك، أو لأسباب تنافسية).

حالة المتعلم: يتأثر الأداء بحالة المتعلم الجسدية والعاطفية، فالمتعلم المتحفز، والمطمئن ينجح في التعلم أكثر من المتعلم القلق والمرهق).

اتجاهات المتعلم: تتأثر صعوبة المهمات التي تعرض معرفة ثقافية اجتماعية جديدة وخبرات سوف تتأثر على سبيل المثال برغبة المتعلم في الانفتاح على الآخرين، ورغبته كذلك في تسبب وجهة نظره الثقافية ونظامه القيمي، ورغبته في استئناف دور «الوسيط الثقافي» بين ثقافته والثقافة الأجنبية لحل سوء التفاهم بين الثقافات، والصراعات.

٦-٣-٢ العوامل اللسانية

تعدُّ مرحلة تنمية موارد المتعلم اللغوية عاملاً أساسياً يولي أهمية في تأسيس مناسبة



مهمة معينة، أو في التحكم في معايير المهمة؛ ومستوى المعرفة، والتحكم في قواعد اللغة، والمفردات، والأصوات، وقواعد الإملاء المطلوبة في تنفيذ المهمة. وهذا يعني أن موارد اللغة مثل المدى، ودقة القواعد النحوية والمعجمية، وجوانب استخدام اللغة مثل الطلاقة، والمرونة، والاتساق، والملاءمة، والإحكام.

وقد تكون المهمة متطلبة مجهوداً من الناحية اللغوية، ولكنها سهلة من الناحية المعرفية، أو العكس، وبالتالي فقد يحل عامل مكان الآخر في اختيار المهمة لأغراض تربوية (بالرغم من أن الاستجابة المناسبة للمهمة الشاقة (التي تتطلب مجهوداً) معرفياً يمكن أن تمثل تحدياً لغوياً في سياق حياة حقيقية). ولتحقيق المهمة على المتعلم أن يتعامل مع المحتوى والشكل، حيث لا يحتاج إلى اعتناء لا مبرر له بجوانب شكلية، وحينئذ تكون هناك كثير من الموارد المتاحة التي يمكن استصحابها وبالعكس. وتوفر المعرفة التخطيطية النمطية يتيح للمتعلم الفرصة للتعامل مع المحتوى في حالة التفاعل وأنشطة الإنتاج التلقائية، يركز على الاستخدام الأدق للأشكال الراسخة. وتُعدُّ قدرة المتعلم على تعويض «الفراغات» في كفاءته اللغوية عاملاً مهماً في الإكمال الناجح للمهمة لكل الأنشطة (انظر الاستراتيجيات التواصلية، القسم ٤-٤).

١-٣-٢ شروط المهمات وقيودها

ويمكن التحكم في عدد من العوامل في ما يتعلق بشروط وقيود المهمات الفصلية التي تتضمن الآتي:

● التفاعل والإنتاج.

● الاستقبال.

١-٣-٢-١ التفاعل والإنتاج

الشروط والقيود التي تؤثر على صعوبة مهمات التواصل والتفاعل هي:

● الدعم.

● الوقت.



● الهدف.

● القابلية للتنبؤ.

● الحالة البدنية.

● المشاركون.

- الدعم:

يمكن أن يساعد تقديم قدر كاف من المعلومات تتعلق بالملاح السياقية، وتوفير المساعدة اللغوية في التقليل من صعوبة المهمة.

- القدر السياقي المتاح: (قدر من المعلومات موضوع في سياق) يمكن أن يتم تيسير إنجاز المهمة عن طريق تقديم معلومات كافية وذات صلة عن المشاركين، والأدوار، والمحتوى، والأهداف، والمحيط بما في ذلك الوسائل البصرية، والتوجيهات أو التعليمات الواضحة، والكافية ذات الصلة لتنفيذ المهمة.

- المدى الذي تتوفر فيه المساعدة اللغوية: تساعد الأنشطة التفاعلية، والتمرن على المهمة أو القيام بمهمة متوازية في المرحلة الإعدادية، وتقديم الدعم اللغوي (كلمات مفتاحية، وما إلى ذلك)، في إيجاد توقعات، وتنشيط المعرفة المسبقة، أو الخبرة والخطط المكتسبة، وأنشطة الإنتاج غير المباشرة من الواضح أنه يمكن تيسيرها عن طريق إتاحة المصادر مثل المراجع، والنماذج ذات الصلة، والمساعدة من الآخرين.

الوقت:

يُتوقع أن تكون المهمة أكثر صعوبة، كلما قل الوقت المتاح لإعداد المهمة، وأدائها. والجواب المؤقتة التي يجب وضعها في الحسبان تشمل الآتي:

● الوقت المتاح للإعداد: بمعنى المدى الممكن للتخطيط، والتمرن على المهمة، ففي التواصل التلقائي التخطيط المقصود ليس ممكناً، وبالتالي فإن تطوير الاستراتيجيات، واستخدامها تلقائياً مطلوب لإكمال المهمة بنجاح. وفي أمثلة أخرى فإن المتعلم قد يكون في حالات ضغط زمني أقل، ويمكنه أن يمارس استراتيجيات ذات صلة في مستويات أكثر وعياً، على سبيل المثال حين يكون المخطط التواصل قابلاً للتنبؤ بها إلى حد



ما، أو كان محدداً سلفاً كما في المعاملات الراتبة، أو حين يكون هناك وقتاً كافياً للتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وتحرير النصوص، كما هو الحال في المهمات التفاعلية التي لا تتطلب استجابة آنية (مثل تبادل الرسائل)، أو مهمات إنتاج الكلام أو الكتابة غير المباشرة كذلك.

● الوقت المتاح لتنفيذ المهمة: كلما زادت درجة الاستعجال المتأصلة في الحدث التواصل، أو قلّ الوقت المتاح للمتعلم لإنجاز المهمة، زاد الضغط في تنفيذ المهمة في التواصل التلقائي. وعلى كل فإن التواصل غير التلقائي، أو مهمات الإنتاج يمكن أن تنتج أيضاً ضغطاً زمنياً، مثل الالتزام بالوقت المحدد لإكمال نص؛ والذي بدوره يقلل الوقت المتاح للتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتعديل.

● مدة تبادل الحديث: عادة ما تكون المدة الطويلة في التفاعل التلقائي أكثر طلباً للمجهود من المدة القصيرة (مثل سرد حكاية).

● مدة المهمة: حيث تكون العوامل المعرفية وشروط الأداء ثابتة، والتفاعل التلقائي طويلاً، والمهمات المركبة ذات خطوات متعددة، أو أن تخطيط نص مكتوب أو منطوق طويل وتنفيذه، سيكون أكثر طلباً للمجهود من مثيله ذي الفترة الأقصر.

أهداف المهمات

كلما زاد قدر المفاوضات المطلوبة لتحقيق هدف أو أهداف المهمة؛ زاد احتمال أنّ المهمة تتطلب مجهوداً أكبر. وبالإضافة إلى ذلك فإلى أي مدى ستسهل التوقعات بالنسبة لمخرجات المهمة - المشتركة بين المعلم والمتعلمين - قبول التنوع مع إنجاز المهمة.

● التقارب من هدف المهمة أو التباعد عنه: في مهمة تفاعلية عادةً ما ينطوي الهدف المتقارب على «ضغط تواصل» أكثر من الهدف المتباعد، بمعنى أن الأول يتطلب أن يصل المشاركون إلى مخرج واحد متفق عليه - (مثل الوصول إلى إجماع حول مسار عمل ليُتبع) - يمكن أن يشمل مفاوضات مقدرة كأن يتم تبادل المعلومات المحددة التي تكون ضرورية لإكمال المهمة بنجاح، بينما الهدف الأخير ليس له مخرج مفرد خاص ومقصود (مثل مجرد تبادل الآراء).

● اتجاهات المعلم والمتعلم نحو الأهداف: قد يؤثر وعي المعلم والمتعلم بإمكانية المخرجات



المختلفة ومقبوليتها (في مقابل عدم وعي المتعلمين الذين يسعون للحصول على مخرج واحد سليم) على تنفيذ المهمة.

القابلية للتنبؤ:

من المحتمل أن تزيد التغييرات المنتظمة في معايير المهمة من الجهد المطلوب من المتحاورين.

● تقديم العنصر غير المتوقع (الحدث، والظروف، والمعلومات، والمشاركين) في المهمة التفاعلية يُلزم المتعلم بتنشيط الاستراتيجيات ذات الصلة، للتوافق مع حركية المواقف الجديدة والأكثر صعوبة، ومن المرجح أن يكون تطوير النص المفعم بالحركية في المهمة الإنتاجية (مثلاً قصة تحتوي على تغييرات منتظمة في الشخصيات، ومشاهد مع تحول في الزمن) أكثر طلباً للجهد من إنتاج نص ثابت (يصف مثلاً شيئاً مفقوداً، أو شيئاً مسروقاً).

● الظروف الطبيعية:

يمكن أن تزيد الضوضاء في صعوبة المعالجة المطلوبة في التفاعل:

● التداخل: فالضوضاء الخلفية أو خطوط الهاتف الضعيفة، قد تدعو المشاركين إلى استلهاهم الخبرات السابقة، والمعرفة المخططة، ومهارات الاستدلال وما إلى ذلك، لتعويض الفجوات في الرسالة.

● المشاركون:

وبالإضافة إلى المعايير السابقة، فيجب أن نأخذ في الحسبان عدداً من العوامل المتعلقة بالمشاركين عند النظر في العوامل التي تؤثر في تذليل صعوبة مهمات الحياة المنطوية على التفاعل، على الرغم من أنه لا يمكن معالجة هذه العوامل ببراعة.

● التعاون بين المتحاورين: يسهل المتحاور العاطفي التواصل الناجح بتسليم درجة التحكم على التواصل لمستخدم / متعلم اللغة، على سبيل التفاوض وقبول تعديل الأهداف، وفي تسهيل الفهم وعلى سبيل المثال من خلال الاستجابة إيجابياً لطلب الحديث ببطء، أو لإعادة، أو للتوضيح.



- ملامح حديث المتحاورين: مثلاً المعدل، واللهجة، والوضوح، والتماسك.
- وضوح المتحاورين: يسهل التمكن من خصائص اللغة المحاذية (النبرة، اللهجة، إلخ) في التواصل المباشر (وجهاً لوجه) من إنجاز عملية التواصل.
- كفاءة المتحاورين العامة وكفاءتهم التواصلية: بما في ذلك السلوك (درجة التعود على معايير الكلام في مجتمع معين)، ومعرفة موضوع الكلام.

١-٢-٣-٢ استقبال الكلام

الشروط والقيود التي تؤثر على صعوبة فهم المهمات هي:

- دعم المهمة.
- خصائص النص.
- نوع الاستجابة المطلوبة.
- دعم المهمة: إنّ تقديم صيغ متعددة من الدعم يمكن أن يقلل من الصعوبة المحتملة للنص، فمثلاً يمكن أن تقدم المرحلة التحضيرية تنويراً، وتُنشط المعرفة السابقة. وتساعد التوجيهات الواضحة للمهمة في تجنب اللبس المحتمل، وتتيح ترتيبات العمل التي تحتوي على إعداد مجموعات صغيرة إمكانيات تعاون المتعلمين، والمساعدة المتبادلة.

● المرحلة التحضيرية: يقلل إيجاد التوقعات، وتوفير المعرفة الأساسية الضرورية، وتفعيل المعرفة التخطيطية، وغربة الصعوبات اللغوية المحددة في أثناء مرحلة ما قبل الاستماع/العرض، أو مرحلة ما قبل القراءة من عبء المعالجة، وبالتالي يقلل من المجهود المطلوب في المهمة، ويمكن تقديم المساعدة السياقية من خلال دراسة بعض الأسئلة المصاحبة للنص (ولذلك فالأسئلة توضع على نحو مثالي؛ قبل النص المكتوب)، ومن خلال مساعدات توضيحية مثل المرئيات، والتصاميم، والعناوين الجانبية، وما إلى ذلك.

- توجيهات المهمة: تقلل التوجيهات غير المعقدة والوثيقة الصلة والكافية (بحيث لا



تحتوي على معلومات كثيرة ولا قليلة) من إمكانية اللبس في ما يتعلق بإجراءات المهمة وأهدافها.

● إعداد المجموعات الصغيرة: عادةً بالنسبة لتعلمين بعينهم، وخاصة وليس حصراً أصحاب التعلم البطيء، - يمكن أن ينتج عن تدبير مجموعة عمل صغيرة تشتمل على الاستماع التعاوني، والقراءة التعاونية إلى إكمال المهمة التعليمية بنجاح أكثر من العمل الفردي، وذلك لأنه بإمكان متعلمي اللغة أن يشتركوا في عبء المعالجة، والحصول على مساعدة، وتغذية راجعة في سياق فهمهم من بعضهم بعضاً.

● خصائص النص

عند تقييم نص للاستخدام مع متعلم معين، أو مجموعة من المتعلمين، يجب أن نضع في الحسبان حقائق مثل: التعقيد اللغوي، ونوع النص، وبنية الخطاب، والعرض الطبيعي، وطول النص، ومناسبته للمتعلم / للمتعليمين.

● التعقيد اللغوي: قد يستهلك التركيب المعقد بصورة خاصة موارد الانتباه، التي يمكن أن تكون متاحة خلافاً لذلك في التعامل مع المحتوى؛ مثل الجمل الطويلة مع عدد من الجمل الثانوية، ومكونات الجملة غير المستمرة، والنفي المتعدد، ونطاق الغموض، واستخدام الحالات والتضمين دون سوابق أو إشارة مرجعية. وقد يؤثر الإفراط في تفسير النصوص الأصلية نحويّاً إلى زيادة مستوى الصعوبة، وذلك بسبب إسقاط الزيادات، وقرائن المعنى وما إلى ذلك.

● نوع النص: يساعد التعود على نوع النص ومجاليه - بخلفية مفترضة، ومعرفة ثقافية اجتماعية- على توقع بنية النص، والمحتوى وفهمها، وطبيعة النص المحسوسة والمجردة لها دور أيضاً؛ فالوصف المحسوس مثلاً، والتوجيهات أو السرد (خاصة مع المرئيات الداعمة الكافية) من المحتمل أن تكون أقلّ طلباً للمجهود من الحجج المجردة أو الشرح.

● بنية الخطاب: التماسك النصي، والتنظيم الواضح (مثلاً التتابع المؤقت، وإظهار الأفكار الرئيسية بوضوح، وتقديمها قبل الشرح)، والمعلومات الصريحة المقدمة لا المعلومات الضمنية، وغياب المعلومات المتضاربة أو المباغطة كل ذلك يساهم في التقليل من صعوبة معالجة المعلومات.



● العرض المادي: تؤدي النصوص المكتوبة والمنطوقة إلى صعوبات متباينة، وذلك للحاجة لمعالجة المعلومات في النص المنطوق في الزمن الحقيقي. وبالإضافة إلى ذلك فإن الضوضاء، والتشويه، والتداخل (مثل الاستقبال الضعيف في المذياع/التلفاز، أو الكتابة اليدوية المملوطة وغير المنظمة) كل ذلك يزيد من صعوبة الاستيعاب، ففي حالة النصوص المنطوقة (الصوتية) كلما زاد عدد المتحدثين وقل وضوح أصواتهم؛ زادت صعوبة تحديد أفراد المتحدثين واستيعاب حديثهم. وتشمل العوامل الأخرى التي تزيد صعوبة الاستماع/العرض؛ الأحاديث المتداخلة، واختزال الصوت، واللهجات غير المألوفة، والسرعة في التقديم، الرتابة وعدم التغيير، انخفاض درجة الصوت.

● طول النص: يكون النص القصير أقل تطلباً للمجهود من النص الطويل في موضوع واحد بصورة عامة، إذ إن النص الأطول يتطلب معالجة أكثر، وهناك عبء ذاكرة إضافي، ومخاطرة بالتعب والتشتيت (خاصة في حالة صغار المتعلمين)، وعلى كل إذا فإن النص الطويل، وغير المكثف جداً ويحتوي على فضول قول لا بأس بها، يمكن أن يكون أسهل من النص القصير المكثف الذي يعرض المعلومات نفسها.

● مناسبة النص للمتعلمين: يساعد مستوى التحفيز العالي للفهم الناشئ رغبة الأفراد في المحتوى، في استدامة جهد المتعلمين في الفهم (بالرغم من أن ذلك لا يساعد بالضرورة على الاستيعاب بصورة مباشرة). وبينما يتوقع من حدوث المفردات المنخفض في النص، أن يزيد في صعوبة النص عموماً، والنص الذي يحتوي على مفردات محددة تماماً في موضوع ذي صلة، غالباً ما يكون أقل تطلباً للمجهود للمتخصصين في المجال من النص العام الذي يحتوي على مفردات ذات مدى واسع، وتجاوز مقاربتة بثقة أكثر.

وتشجيع المتعلمين للتعبير عن معارفهم، وأفكارهم، وآرائهم في إطار مهمة الاستيعاب قد يزيد من الدافعية، والثقة، وينشط الكفاءة اللغوية المتعلقة بالنص. وقد يساعد توسيع مهمة الاستيعاب في إطار مهمة أخرى في جعلها موجهة أصلاً، ويزيد من مشاركة المتعلم.

● نوع الاستجابة المطلوبة: وبينما قد يكون النص صعباً نسبياً، فإن الاستجابة التي تتطلبها المهمة المُعدة، يمكن أن تُعالج لأجل أن تستوعب كفاءات المتعلم وخصائصه. وقد يعتمد تصميم المهمة على ما إذا كان الهدف هو تطوير مهارات الاستيعاب، أو



للتحقق من الفهم. وبالتالي فإن نوع الاستجابة المطلوبة قد تختلف بشكل كبير كما توضح ذلك العديد من أنماط عديدة من مهام الاستيعاب.

فقد تتطلب مهمة الاستيعاب فهماً عاماً أو محدداً، أو فهماً للنقاط المهمة في التفاصيل، وقد تتطلب بعض المهمات من القارئ أو المستمع أن يظهر استيعاباً للمعلومات الرئيسية المذكورة في النص، بينما قد تتطلب مهمات أخرى استخدام مهارات الاستنتاج. وقد تكون المهمة إجمالية (تُجز على أساس النص المكتمل) أو مهيكلة ليتم ربطها بوحدات قابلة للتحكم (مثلاً مصاحبة لكل قسم من النص) وهكذا تكون أقلّ طلباً للمجهود في التذكر.

وقد تكون الاستجابة غير لفظية (ليست استجابة صريحة، أو فعلاً سهلاً مثل وضع علامة على الصورة)، أو قد يكون مطلوب استجابة (منطوقة أو مكتوبة). والآخر قد يحتوي مثلاً على تحديد المعلومات من نص وإعادة إنتاجها لهدف معين، أو قد تتطلب من المتعلم مثلاً أن يكمل النص أو أن ينتج نصاً جديداً عن طريق التفاعل المرتبط أو المهمات الإنتاجية.

وقد يكون الوقت المسموح به للاستجابة متبايناً، وذلك لزيادة صعوبة المهمة أو إنقاصها. وكلما زاد المستمع أو القارئ في وقت إعادة الاستماع للنص أو قراءته، زاد احتمال فهمه للمهمة، وزادت فرصة تطبيق مدى من الاستراتيجيات للتعامل مع الصعوبات في فهم النص.



قد يرغب مستخدمو الإطار الأوروبي في مراعاة النقاط الآتية، وعليهم أن ينصوا على ذلك حيثما كان ملائماً:

- مبادئ الاختيار والترجيح للحياة الحقيقية، وأهداف المهمات التربوية من أجل أغراضهم بما في ذلك ملائمة أنواع المهمات المختلفة في سياقات تعليم محددة.
- معايير اختيار المهمات التي لها مغزى ومعنى للمتعلم، وتتيح أهداف تحد لكنها واقعية وقابلة للتنفيذ، وتُشرك المتعلم بصورة واضحة وتسمح لتفسيرات المتعلم المختلفة ونواتج تعلمه.
- العلاقة بين المهمات القائمة على المعنى في المقام الأول وخبرات التعلم التي تركز على الشكل خاصة، حتى يهتم المتعلم بالجانبين الشكل والمعنى؛ بصورة منتظمة ومفيدة في مقارنة متوازنة لبناء الدقة والطلاقة معاً.
- طرق الاهتمام بالدور المحوري لاستراتيجيات المتعلم في ربط الكفاءة بالأداء في الإكمال الناجح للمهام الصعبة في ظل ظروف وقيود مختلفة (انظر القسم ٤-٤)، وهي الطرق الكفيلة بتيسير الإنجاز الناجح للمهام والتعلم (بما في ذلك تنشيط كفاءات المتعلم السابقة في مرحلة تحضيرية).
- معايير وخيارات انتقاء المهمات، وحيثما كان مناسباً معالجة معايير المهمات، حتى يتسنى الإيفاء بكفاءات المتعلمين المختلفة والنامية، والتنوع في خصائص المتعلمين (القدرة، والدافعية، والحاجات، والاهتمامات).
- كيف يجب أن نأخذ في الحسبان مستوى الصعوبة المتصورة عند تقييمنا لإنجاز المهمة الناجح، وعند قياس التقويم أو التقويم الذاتي لكفاءة المتعلم التواصلية (انظر الفصل التاسع).

التنوع اللغوي والمنهج



٨-١- التعريف والمنهج الأولي

يرجع مفهوم كفاءة تعدد اللغات وتعدد الثقافات إلى القدرة على استخدام اللغات لأهداف التواصل، وللمشاركة في التفاعل الثقافي؛ حيث ينظر إلى الفرد بوصفه عضواً اجتماعياً له قدرة بدرجات مختلفة في العديد من اللغات، وله خبرة في عدد من الثقافات. وهذا لا يُنظر إليه بوصفه تطابقاً أو تجاوز كفاءات متميزة، ولكن على أنه وجود كفاءة معقدة أو حتى مركبة، يمكن أن يعتمد عليها المستخدم.

إن المقاربة المعتادة هي تقديم تعلم لغة أجنبية بوصفها إضافة، مقسمة بطريقة الكفاءة في التواصل في لغة أجنبية إلى الكفاءة للتواصل في اللغة الأم. ويميل مفهوم كفاءة تعدد اللغات وتعدد الثقافات إلى:

- الابتعاد عن الانقسام المتوازن المفترض الذي تأسس من خلال المزاجية التقليدية للغة الأم واللغة الأجنبية، بالتركيز على تعدد اللغات، حيث تُعدُّ الثنائية حالة خاصة واحدة.

- اعتبار أن فرداً لا يمتلك مجموعة من الكفاءات المتميزة والمنفصلة، ليتواصل معتمداً على اللغات التي يعرفها/تعرفها، بل تُعدُّ كفاءة تعدد اللغات والثقافات شاملة لمدى الكامل للغات المتاحة له.

- التركيز على أبعاد تعدد الثقافات لهذه الكفاءة المتعددة، لكن ليس بالضرورة اقتراح روابط بين تطور المقدرات المعنية بالارتباط بثقافات أخرى ذات صلة، وتنمية كفاءة التواصل اللغوي.

ومع ذلك يمكننا التأكيد على ملاحظة عامة، وهي الربط بين مختلف مكونات تعلم لغة متميزة، ومساراتها. وعموماً نجد أن قضية تعليم اللغة في المدارس، ينحوي إلى حد كبير إما على الأهداف المعنية بكفاءة الفرد العامة (خاصة في مستوى المرحلة الابتدائية)، أو بكفاءة اللغة التواصلية (بالأخص لمن تتراوح أعمارهم ما بين الحادية عشرة والسادسة عشر)، بينما تصاغ الأهداف في مقررات الراشدين (الطلاب الكبار أو العاملين) من حيث الأنشطة اللغوية الخاصة، أو في شكل كفاءة وظيفية في حقل معين. إن التركيز على بناء الكفاءة وتطويرها في الحالة الأولى، وفي الحالة الأخيرة المبنية على التحضير الأمثل للأنشطة التي تتعلق بالأداء في سياقات محددة، يتوافق بلا شك مع الأدوار البارزة للتعليم الأساسي العام



من جهة، والتعليم المستمر المتخصص من جهة أخرى. وفي هذا السياق، وبدلاً من معالجة هذه بوصفها متضادات، فإن الإطار المرجعي العام يمكن أن يساعد في إيجاد علاقة بين هذه الممارسات المختلفة مع مراعاة أحدها للآخر، وإظهار أنها يجب أن تكون في الحقيقة مكملة لبعضها.

٨-٢ خيارات تصميم المنهج

٨-٢-١ التنويع في إطار مفهوم كلي

يمكن توجيه النقاش عن المنهج في علاقته بالإطار المرجعي المشترك بثلاث قواعد أساسية هي:

الأولى: يجب أن يكون النقاش حول المنهج متماشياً مع الهدف الكلي لعملية استحداث تعدد اللغات والتنوع اللغوي. وهذا يعني أن تعليم وتعلم أي لغة، يجب أيضاً أن يختبر في إطار تقديم اللغات الأخرى في النظام التعليمي، والمسارات التي يمكن أن يختارها متعلمو اللغة ليتبعوها على المدى البعيد في محاولاتهم لاستحداث مختلف مهارات اللغة.

القاعدة الثانية هي أن هذا التنوع ممكن بصورة خاصة في المدارس فقط؛ إذا تم النظر إلى فعالية النظام من حيث التكلفة، حتى يتم تجنب التكرار غير الضروري، واستحداث اقتصاديات التدريج، ونقل المهارات التي ييسرها التنوع اللغوي. وإذا كان هناك نظام تعليمي على سبيل المثال يسمح للطلاب بتعلم لغتين أجنبيتين في مرحلة مقرر سلفاً في دراستهم، ويتيح لهم فرصة اختيارية للغة ثالثة، فإن الأهداف أو أنواع التقدم في كل من اللغات المختارة ليس بالضرورة أن يكون متماثلاً، (فنقطة الانطلاق مثلاً لا يجب أن تكون دائماً تمهيداً للتفاعل الوظيفي الذي يحقق حاجيات التواصل نفسها، وليس بالضرورة للفرد أن يستمر في التركيز على استراتيجيات التعلم).

ولذلك فإن القاعدة الثالثة تنص على أن الاعتبارات والمقاييس المتعلقة بالمنهج، يجب ألا تكون قاصرة على منهج أي لغة على حدة، ولا حتى مناهج متكاملة لعدة لغات، بل يجب أن تتم مقاربتها من حيث دورها في تعليم اللغة العام، حيث يؤدي تعليم اللغة العام، والمهارات مع المقدرة على التعلم، ليس فقط دوراً محدداً في لغة بعينها، ولكن أيضاً وظيفة عرضية أو دوراً قابلاً للانتقال عبر اللغات.

٨-٢-٢ من الجزئي إلى العرضي

يمكن نقل المعرفة والمهارات بين اللغات ذات القرابة تحديداً (ليس بينها فقط) بشيء من التناضح. وبالرجوع إلى المنهج يجب أن يكون التركيز على الآتي:

● كل معرفة باللغة هي معرفة جزئية، مهما تبدو قريبة من اللغة الأم أو اللغة الأصلية، فهي دائماً غير مكتملة، ولا تكون متطورة أو مكتملة عند الفرد العادي، كما يجب أن تكون عند «المتحدث الأصلي المثالي» (اليوتوبي). وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرد العادي ليست له إجابة متساوية لمختلف مكونات لغة ما (فمثلاً مهارات النطق والكتابة، أو الفهم والترجمة مقارنة بمهارات الإنتاج).

● إن أي معرفة جزئية تتضمن أكثر مما يبدو في الظاهر، فعلى سبيل المثال لتحقيق الهدف الأدنى من زيادة الفهم في نصوص متخصصة في لغة أجنبية بعينها في موضوعات مألوفة، فمن الضروري اكتساب بعض المعارف والمهارات، يمكن أيضاً أن تستخدم في أغراض أخرى، ومثل هذه القيمة "العرضية" على أية حال هي موضوع متعلق بالمتعلم أكثر من كونه مسؤولية تقع على عاتق مخطط المنهج.

● ويعلم الذين تعلموا لغة واحدة قدراً كبيراً عن مزيد من اللغات الأخرى، وليس بالضرورة أن يدركوا أنهم يفعلون ذلك. وبصورة عامة فإن تعلم عدد من اللغات يسهل تنشيط هذه المعرفة، ويزيد الوعي بها، وهذا من العوامل التي يجب أن توضع في الحسبان بدلاً من التقدّم كما لو كانت غير موجودة.

وبالرغم من أن هذه المبادئ والملاحظات تتيح قدراً كبيراً من حرية الاختيار في وضع المنهج وتطوره، إلا أن هذه المبادئ والملاحظات تهدف أيضاً إلى تشجيع الجهود لتبني منهج شفاف ومتربط عند تحديد الخيارات، واتخاذ القرارات، وبهذه العملية فإن الإطار المرجعي المشترك تكون له قيمة خاصة.



٨-٣ سيناريوهات المنهج

٨-٣-١ المنهج وتنوع الأهداف

مما ورد أعلاه يمكن رؤية أن أيّ من المكونات الرئيسية أو المكونات الفرعية للنموذج المقترح، إذا اختيرت بوصفها هدفاً تعليمياً رئيسياً، فقد تنتج خيارات متعددة في ما يتعلق بمقاربات المحتوى ووسائل تيسير التعلّم الناجح. سواء أكانت مثلاً قضية مهارات (الكفاءات العامة للمتعلم الفرد/مستخدم اللغة)، أو تتصل بمكون اللسانيات الاجتماعية (ضمن الكفاءة اللغوية التواصلية)، أو بالاستراتيجيات أو بالفهم (تحت مسمى الأنشطة اللغوية)، وفي كل حالة من الحالات السابقة يكون السؤال ما المكونات (وللتقريب ما العناصر المتميزة للتصنيف المقترح في الإطار المرجعي) التي يوليها المنهج اهتماماً أو التي لا يوليها اهتماماً، وما التي يعدها في بعض الحالات هدفاً أو وسيلة أو متطلب قبلي. وتمّ تبني سؤال للبنية الداخلية لكل مكون من هذه المكونات (مثلاً ما المكونات الفرعية التي يمكن اختيارها من المكون الاجتماعي للغة؟ ما كيفية التصنيف الفرعي للاستراتيجيات؟ ومعيّار التقدم في الإطار الزمني (مثلاً الترتيب الخطي لأنواع مختلفة من أنشطة الفهم. وعلى الأقل يجب تحديد هذه المكونات والنظر فيها، إن لم يتم تناولها بشيء من التفصيل. وهذا هو الاتجاه في الأقسام الأخرى من الوثيقة؛ دعوة للقارئ لمقاربة هذه الأسئلة واعتبار الخيارات التي تناسب مواقفه الخاصة.

وهذه الرؤية «الصارخة» هي الأكثر مناسبة في ضوء المفهوم المقبول عموماً أن اختيار الأهداف وترتيبها، الذي يُبنى عليه تعلّم اللغة، قد يختلف بشكل كبير بناءً على السياق، وعلى المجموعة المستهدفة، والمستوى المطلوب. وعلاوة على ذلك، يجب التأكيد على أن الأهداف لنفس لجمهور و السياق والمستوى، قد تختلف أيضاً بغض النظر عن ثقل التقاليد، والقيود المفروضة من قبل النظام التعليمي.

يوضح النقاش الذي يحيط بتدريس اللغات الحديثة في المدارس الأولية، أن هناك قدر كبير من التنوع، والجدل - على المستوى القومي أو حتى الإقليمي في القطر الواحد - يتعلق بتحديد الأهداف الأولية، والأهداف الجزئية الضرورية التي توضع لهذا النوع من التعليم. هل يجب أن يتعلّم التلاميذ المبادئ الأولية الأساسية لنظام اللغة الأجنبية (المكونات اللغوية)؟ وهل يجب أن يطوروا الوعي اللغوي (مزيّداً من المعرفة اللغوية العامة)، والمهارات، والكفاءات الشخصية؟ هل يجب أن يكونوا أكثر موضوعية في ما يتعلق بلغتهم الأم وثقافتها، أم يجب



أن يشعروا أكثر بالراحة معها؟، هل يجب أن يُمنحوا الثقة من إدراك وتأكيدهم قادرون على تعلّم لغة أخرى؟ وأن يتعلموا كيف يتعلمون؟ وأن يكتسبوا الحد الأدنى من مهارات الاستيعاب الشفهي؟ أن يُؤدوا أدواراً باللغة الأجنبية، وأن يتعودوا على نطقها (تحديداً في بعض صوتياتها، وخصائص ايقاعها) من خلال لعبة اتفاق القوافي والأغاني؟ ومن نافلة القول أن نذكر إنه من الممكن الجمع بين عدة أهداف، وإن العديد من الأهداف يمكن جمعها وتوظيفها مع أهداف أخرى. ولكن عند وضع المنهج لابد من التركيز على أن اختيار الأهداف وموازنتها، والمحتوى، والترتيب، ووسائل التقييم - مرتبط على نحو قريب بالتحليل الذي تم لكل مكون من المكونات المحددة.

وهذه التأمّلات تعني ضمناً الآتي:

- قد تكون هناك استمرارية في الأهداف، أو قد تُعدّل، وقد يُعدّل ترتيب أولويتها.
- قد تتشابه الأهداف والمقررات للغات المختلفة وقد تختلف، في المنهج اللغوي الذي يستوعب عدة لغات.
- من الممكن أن تختلف المقاربات اختلافاً جذرياً، كما يمكن أن تتمتع كل منها بشفافيتها الخاصة، والتماسك من حيث الخيارات المنتقاة، كما يمكن تفسير أي منها بالرجوع إلى الإطار المرجعي المشترك.
- ولذلك فإن التأمّلات في المنهج قد تشمل دراسة السيناريوهات المحتملة لتطوير كفاءات تعددية اللغات والثقافات، ودور المدرسة في هذه العملية.

٨-٣-٢ بعض الأمثلة لسيناريوهات المنهج المتميزة

في ما يلي توضيح موجز لما يُمكن تصوّره من خيارات السيناريوهات أو التتبعات، وتم إجمالاً تبين نوعين من المؤسسات، وقرارات المنهج لنظام مدرسي محدد، ليتضمن ذلك كما هو مقترح أعلاه: لغتين حديثتين غير لغة التخاطب (وتقليدياً - لكنه مشار إليه في الأسفل بوصفه لغة وطنية خطأ -، مع أن الجميع يعرف أن لغة التدريس حتى في أوروبا غالباً هي ليست اللغة الأم للتلميذ). تبدأ إحدى هذه اللغات في المرحلة الابتدائية (اللغة الأجنبية رقم ١ يُشار إليها لاحقاً باللغة الأجنبية «١»)، كما تبدأ الثانية في المرحلة الثانوية الأدنى (اللغة الأجنبية



رقم ٢)، أمّا الثالثة (رقم ٣) فيتم تقديمها بوصفها مادة اختيارية في المرحلة الثانوية العليا.

وتم التمييز في أمثلة السيناريوهات هذه بين المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية، والثانوية العليا، حيث لا تتطابق هذه المراحل مع جميع أنظمة التعليم الوطنية. وعلى كل فهذه البرامج التوضيحية يمكن إعادة ترتيبها، والتكيف معها بسهولة، حتى في السياقات التي يكون فيها معدل اللغات المتاح أضيق، أو حيث يأتي تعلّم اللغة الأجنبية المؤسسي الأول بعد المرحلة الابتدائية، ومن يستطيع فعل الكثير يمكنه فعل القليل. وتشمل البدائل المقدمة هنا صيغ تعلم لثلاث لغات أجنبية: (لغتان من عدّة لغات مقدمة تشكل جزءاً من البرنامج الإلزامي، والثالثة: التي يمكن اختيارها تقدم بوصفها إضافة اختيارية، أو في مكان مواد اختيارية أخرى)، لأن هذا (السيناريو) يبدو الأكثر واقعية في معظم الحالات، ويجسد أساساً مفيداً لتوضيح هذه النقطة.

والحجة الأساسية هنا هي أنه يمكن تصور سيناريوهات متعددة لسياق بعينه، ويمكن أن تكون هناك اختلافات محلية، شريطة أن يكون هناك اهتمام كافٍ للتماسك الكلي في كل حالة، وبنية لأي خيار محدّد.

(أ) السيناريو الأول:

المرحلة الابتدائية:

تبدأ اللغة الأجنبية الأولى في المدرسة الابتدائية باستصحاب هدف أساسي هو استحداث «وعي لغوي»، وعي عام بالظاهرة اللغوية (حيث تكون العلاقة باللغة الأم، أو بلغات أخرى حاضرة في البيئة الصفية)، ويكون التركيز هنا على الأهداف الجزئية المتعلقة بالكفاءات العامة للفرد قبل كل شيء - (اكتشاف المدرسة واعترافها بالتعدد اللغوي، والثقافي، والاستعداد للابتعاد عن النزعة العرقية، نسبية الهوية الثقافية واللغوية الخاصة بالمتعلم؛ مع التأكيد عليها، والاهتمام بلغة الجسد والإيماءات، والجوانب الصوتية والموسيقا والإيقاع، والخبرة في الأبعاد المادية والجمالية في عناصر معينة للغة أخرى) - وعلاقة هؤلاء الأفراد بالكفاءة التواصلية، لكن بدون إيجاد محاولة واضحة وموجهة لتطوير هذه الكفاءة الخاصة.

المرحلة الثانوية الأدنى:

- تستمر اللغة الأجنبية الأولى مع التركيز من الآن فصاعداً على التطور المتدرج للكفاءة التواصلية (في أبعادها اللغوية، واللغوية الاجتماعية، والعملية)، مع مراعاة الكاملة لإنجازات المرحلة الابتدائية في مجال الوعي اللغوي.



● لا تبدأ اللغة الأجنبية الثانية (لا تدرس في المرحلة الابتدائية) من الصفر أيضاً، وهي تراعي كذلك ما تم تدريسه في المرحلة الابتدائية بناءً على اللغة الأجنبية الأولى وما يتصل بها، بينما تتم في الوقت نفسه متابعة الأهداف المختلفة قليلاً من أهداف اللغة الأجنبية الأولى، (على سبيل المثال بإعطاء الأولوية لأنشطة الاستيعاب أكثر مما تُعطى الأنشطة الإنتاجية).

المرحلة الثانوية العليا:

ومواصلة لأمثلة هذا السيناريو، فيجدر بنا مراعاة الآتي:

● التقليل من التدريس الرسمي للغة الأجنبية الأولى، واستخدام اللغة بدلاً عن ذلك بصورة منتظمة، أو حسب الحاجة لتدريس مادة أخرى (شكل من أشكال التعلم المرتبط بالمجال، و«التعليم ثنائي اللغة»).

● المحافظة على تأكيد الاستيعاب باللغة الأجنبية الثانية، والتركيز بصورة خاصة على أنواع نصوص مختلفة، وتنظيم الخطاب، وربط هذا العمل بما تم إنجازه أو ما يتم إنجازه في اللغة الأم، في الوقت الذي يتم فيه استخدام المهارات التي تم تعلمها في اللغة الأجنبية الأولى.

● دعوة التلاميذ الذي اختاروا أن يدرسوا اللغة الأجنبية الثالثة الاختيارية ليشاركوا في النقاشات، والأنشطة التي لها علاقة بالتعلم، واستراتيجيات التعلم التي خبروها. ثم يتم تشجيعهم للعمل باستقلالية أكبر، مستخدمين مركز المعلومات، في إعداد برنامج العمل الفردي، أو عمل المجموعات، المصمّم لتحقيق الأهداف التي وضعتها المجموعة، أو المؤسسة.

(ب) السيناريو الثاني

المرحلة الابتدائية:

يبدأ تعلّم اللغة الأجنبية الأولى في المرحلة الابتدائية مع التركيز على التواصل الشفهي الأساسي، ومحتويات لغوية محددة سلفاً واضحة التعريف (بهدف بناء أساسيات العناصر اللغوية؛ وبشكل أساسي جوانب النطق، والجوانب التركيبية مع تعزيز التواصل الشفهي الأولي في الفصل).



المرحلة الثانوية:

بالنسبة للغة الأجنبية الأولى والثانية (عندما يتم تقديم اللغة الأجنبية الثانية) واللغة الوطنية، يكون الوقت قد مضى في تعلم الأساليب والتقنيات التي مرت في المرحلة الابتدائية للغة الأجنبية الأولى، وبشكل منفصل للغة الأم، ويكون الهدف في هذه المرحلة هو إحداث الحساسية وزيادة وعي المتعلم بمقاربة اللغات والأنشطة التعليمية.

● بالنسبة للغة الأجنبية الأولى فيستمر البرنامج «العادي»؛ الذي تم اعداده ليطور مهارات مختلفة حتى نهاية المرحلة الثانوية، ولكن في فترات متفرقة، فإنه يتم بمراجعة وجلسات مناقشة لها علاقة بالمصادر والطرق المستخدمة في التعليم والتعلم، وذلك لتستوعب التمييز المتزايد بين سير مختلف التلاميذ وتوقعاتهم واهتماماتهم.

● بالنسبة للغة الأجنبية الثانية في هذه المرحلة يمكن أن يكون هناك تركيز خاص على عناصر الثقافة الاجتماعية واللغويات الاجتماعية كما يتم تصورها من خلال الأنظمة المتزايدة مع وسائل الاعلام (الاعلام الجماهيري، والإذاعة والتلفاز) مع إمكانية ربطها مع المقرر الدراسي للغة الوطنية، والإفادة مما تم تدريسه في اللغة الأجنبية الأولى. وفي هذا النموذج من المنهج الذي سيتم حتى نهاية المرحلة الثانوية، تكون اللغة الأجنبية الثانية هي المنتدى الرئيسي للمناقشات الثقافية، والحوار بين الثقافات المغذى من خلال الاحتكاك مع لغات أخرى في المنهج، وتناول النصوص ذات الصلة بالإعلام، بوصفها التركيز الرئيس. كما يمكن أيضا دمج خبرات التبادل العالمي مع التركيز على العلاقات بين الثقافات. كما يجب الاهتمام باستخدام موضوعات أخرى (مثلا التاريخ أو الجغرافيا) لتساعد في ابتداء مقارنة محكمة للتعددية الثقافية.

المرحلة الثانوية العليا:

يستمر تعليم وتعلم اللغة الأجنبية الأولى والثانية في الاتجاه نفسه، ولكن بمستوى أكثر تعقيداً واحتياجاً. والطلاب الذين اختاروا لغة أجنبية ثالثة، فعلوا ذلك أساساً لتحقيق



أهداف «مهنية»، ولربط تعلمهم للغة أكثر مهنية، أو لفرع أكاديمي آخر من الدراسة (مثل التوجه نحو لغة التجارة أو الاقتصاد أو التكنولوجيا).

ويجب التأكيد في هذا السيناريو ، كما في السيناريو الأول على أن مستوى تعدد اللغات والثقافات النهائي لسير المتعلمين قد لا يكون متكافئاً؛ للحد الذي:

● يختلف فيه مستوى الإجابة في اللغات التي تشكل الكفاءة متعددة اللغات.

● تتطور الجوانب الثقافية بصورة غير متساوية في اللغات المختلفة.

● ليس بالضرورة أن يكون بالنسبة لحالة اللغات التي تحظى فيها الجوانب اللغوية باهتمام كبير، أن تتطور فيها الجوانب الثقافية بالقدر نفسه.

● الكفاءات الجزئية التي تم وصفها أعلاه، هي كفاءات متكاملة.

ويمكن الإضافة إلى هذه المؤشرات المختصرة، أنه في كل الحالات؛ لابد من السماح بمزيد من الوقت في مرحلة أو أخرى لكل اللغات، ومراعاة المقاربات، ومسارات التعلم التي تعرض لها متعلمو اللغة، أو اختاروها في تطورهم المتتابع. وهذا يتضمن عند تصميم المنهج المدرسي بناء مجال للإيضاح، وللتطور المتنامي لـ "لوعي بالتعلم"، وللتمهيد لتعليم اللغة العام الذي يساعد المتعلمين على تأسيس تحكم في ما وراء المعرفة؛ لما عندهم من كفاءات واستراتيجيات. ويضع المتعلمون هذه الكفاءات والاستراتيجيات مع مثيلاتها المحتملة، وبالأخص الأنشطة اللغوية التي يطبقون عليها من أجل إنجاز مهمات في مجالات محددة.

وبعبارة أخرى، فمن أهداف تصميم المنهج، أيّاً كانت خصوصية هذا المنهج؛ جعل المتعلمين على وعي بالفئات، وعلاقاتها الداخلية الديناميكية كما هو مقترح النموذج المتبنى للإطار المرجعي.



٨-٤ التقييم والمدرسة، والتعلم خارج المدرسة وما بعد المدرسة

إذا تم تعريف المنهج، كما يوحي معناه الأولي، من حيث مسار رحلة المتعلم عبر خبرات تعليمية متتابعة، سواء أكان من خلال مؤسسة تعليمية أم غير ذلك؛ فإن المنهج حينئذ لا ينتهي بمغادرة المدرسة، بل يستمر بطريقة أو بأخرى بعد ذلك في عملية تعلم مدى الحياة.

لذلك، ومن هذا المنظور، نجد أن منهج المدرسة (بوصفها مؤسسة)، يهدف عند المتعلم إلى تطوير كفاءة تعدد اللغات والثقافات، التي يمكن أن تأخذ شكل سير حياتية متميزة بعد نهاية الدراسة في المدرسة اعتماداً على الأفراد والمسارات التي اتبعوها. من الواضح أن شكل هذه الكفاءة قابل للتغيير، وأن الخبرات الشخصية والمهنية اللاحقة لكل فرد في المجتمع، وتوجهه/وتوجهها في الحياة، سيجعلها تتطور، وتغير توازنها من خلال مزيد من التطور، والتحول، وإعادة التشكيل. ونلاحظ هنا أن تعليم الكبار، والتدريب المستمر، ضمن أشياء أخرى، تؤدي دوراً في هذا الإطار. وهناك ثلاثة أوجه مكملة يمكن مراعاتها في ما يتعلق بهذا الأمر.

٨-٤-١ مكانة المنهج المدرسي:

إن قبول فكرة أن المنهج التعليمي ليس قاصراً على المدرسة، ولا ينتهي عندها؛ يعني أيضاً نقبل أن الكفاءة في التعددية اللغوية والثقافية قد تبدأ قبل المدرسة، وتستمر لتتطور خارج المدرسة بطرق تتقدم بشكل مواز لتطورها في المدرسة. وهذا قد يحدث من خلال تجارب الأسرة وتعلمها، ومن خلال التاريخ والتواصل بين الأجيال، والسفر، والاغتراب، والهجرة، وبشكل أكثر عمومية الانتماء إلى بيئة متعددة اللغات والثقافات، أو الانتقال من بيئة إلى أخرى، ولكن أيضاً من خلال القراءة أو من خلال الإعلام.

وعلى الرغم من أن هذه حقائق واضحة؛ فمن الواضح كذلك أن المدرسة بعيدة عن أخذ



ذلك في الحسبان، لذلك من المفيد التفكير في المنهج المدرسي بوصفه جزءاً من منهج أكثر اتساعاً، ولكنه الجزء الذي له وظيفة إعطاء المتعلمين الآتي:

● ذخيرة أولية متميزة في تعدد اللغات والثقافات (مع بعض الطرق الممكنة التي تم اقتراحها في السيناريوهين الموضحين أعلاه).

● وعي أفضل، ومعرفة أفضل، وثقة في كفاءاتهم وقدراتهم، والمصادر المتاحة لهم داخل وخارج المدرسة، حتى يتسنى لهم توسيع هذه الكفاءات، وصقلها، واستخدامها بصورة فعّالة في مجالات محددة.

٨-٤-٢ الملف الشخصي وحقيبة متابعة الطالب

ولذلك، يتبع ما سبق أن التعرف على المعارف والمهارات وتقييمها، يكون على نحو من أخذ الظروف والخبرات التي تطورت عبرها هذه الكفاءات والمهارات. وتتيح حقيبة تطور اللغة الأوروبي الفرصة للفرد ليسجل الجوانب المختلفة لمسيرته/ها اللغوية وعرضها، فهي تمثل خطوة في هذا الاتجاه. وتمّ تصميمها لا لتشمل فقط أيّ اعتراف رسمي تم الحصول عليه في فترة تعلّم لغة معينة، وإنما هي سجل لخبرات غير رسمية كثيرة تشمل الاتصالات بلغات وثقافات أخرى.

وعلى كل، وحتى يتم التأكيد على العلاقة بين المنهج المدرسي والمنهج خارج المدرسة، فعندما يتم تقييم تعلم اللغة بإكمال التعليم الثانوي، يكون من المفيد محاولة تقديم اعتراف رسمي لكفايات تعدد اللغات والثقافات مثل هذا، ربما بتخصيص ملف خروج يمكن أن يستوعب مجموعات مختلفة، بدلاً من استخدام مستوى محدد سلفاً بوصفه أساساً في لغة معينة، أو في لغات كيف يكون الحال.

ويمكن أن يكون الاعتراف الرسمي بالكفاءات الجزئية خطوة في هذا الاتجاه، (ويمكن



أن يكون مفيداً، إذا عرضت المؤهلات العالمية الرئيسية فكرة تبني مثل هذه المقاربة، (مثل الإقرار بالمهارات الأربع منفصلة، ومشمولة بالفهم أو التعبير، والمكتوب أو المنطوق، وليس بالضرورة أن تجمع كلها معاً). ويكون من المفيد كذلك إمكان الأخذ في الحسبان القدرة على التعامل مع عدة لغات أو ثقافات والاعتراف بها. وتُعدُّ ترجمة (أو تلخيص) لغة أجنبية ثانية إلى لغة أجنبية أولى، والمشاركة في نقاش شفهي يتضمن عدة لغات، وتفسير ظاهرة ثقافية بالنظر إلى ثقافة أخرى، أمثلة للتوسط (كما تم تعريفه في هذه الوثيقة)، ولها مكانتها في تقييم القدرة على التعامل مع مخزون اللغات والثقافات المتعددة، ومكافأتها.

٨-٤-٣ المنهج متعدد الأبعاد والوحدات المستقلة

يهدف هذا الفصل إلى لفت الانتباه عموماً إلى التحول في التركيز أو على الأقل صرف النظر عن التعقيد الزائد في تصميم المنهج، والنتائج المترتبة من ذلك على التقييم وإصدار الشهادات. ويبدو أنّ تعريف المراحل على صلة بالمحتوى والتقدم أمر مهم. وهذا ما يمكن أن يحدث من حيث مكون أساسي واحد (لغوي أو فكري/ وظيفي، مثلاً) أو من حيث تعزيز التقدم في جميع الأبعاد للغة بعينها. ومهم بالقدر نفسه التمييز بوضوح بين مكونات المنهج متعدد الأبعاد (مع الأخذ في الحسبان بصورة خاصة الأبعاد المختلفة للإطار المرجعي)، والتفريق بين طرق التقييم، والعمل في اتجاه التعلم بالوحدات المستقلة، وتدابير منح الشهادات. وهذا يسمح - تزامنياً (أي في لحظة محددة من مسار التعلم) أو مرحلياً (أي في مراحل متميزة طوال هذا المسار) - وتطوير كفاءات تعدد اللغات والثقافات مع قيمتها مع «الهندسة المتغيرة» وهذا يعني أن مكوناتها وبنيتها تختلف من فرد إلى آخر، وتتغير بمرور الوقت بالنسبة للفرد المعين).

في بعض الأوقات، وفي مسار المتعلم المدرسي ووفقاً لمنهج المدرسة والسيناريوهات التي أُجملت باختصار أعلاه؛ يمكن تقديم وحدات منهجية قصيرة تحتوي على لغات متعددة.



ويمكن لمثل هذه الوحدات المنهجية ذات اللغات المتعددة أن تحتوي على المقاربات التعليمية المتعددة، والموارد، وطرقاً لاستخدام البيئة خارج المدرسة، وأن التعامل مع سوء الفهم في العلاقات بين الثقافات. كما تمنح هذه الوحدات قدراً كبيراً من التماسك والشفافية للخيارات الكامنة في المناهج، وتحسن من البنية العامة للمنهج دون المساس بالبرامج المصممة للمواد الأخرى.

وعلاوة على ذلك فإن استخدام مقارنة منهج الوحدات المستقلة للمؤهلات قد يمكن من القيام بتقييم خاص لقدرات التعامل مع تعدد اللغات والثقافات المشار إليه أعلاه، في وحدة دراسية مخصصة.

ظهرت تعددية الأبعاد ونظام الوحدات الدراسية المستقلة هكذا بوصفهما مفهوماً محورياً في تطوير أساس سليم للتنوع اللغوي في المنهج وفي التقييم. ولقد تم بناء الإطار المرجعي بنمط يسمح له، من خلال الفئات التي يقدمها، بالإشارة إلى اتجاهات لمثل هيكل الوحدات الدراسية، أو التنظيم متعدد الأبعاد. وعلى كلٍ فإن الاتجاه نحو المستقبل يكون بوضوح إنجاز مشاريع، وأعمال تجريبية في بيئة المدرسة، وفي سياقات متنوعة.



- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يراعوا الآتي، وينصوا عليه حيثما كان ملائماً:
- ما إذا كان الدارسون المعنيون لديهم خبرة بتعدد اللغات، وتعدد الثقافات؛ وطبيعة هذه الخبرة.
 - ما إذا كان هؤلاء الدارسون قادرين - حتى ولو على المستوى الأساسي فقط- على التعامل مع المجتمعات اللغوية، و/أو المجتمعات الثقافية المتعددة، وكيف يتم تنوع هذه الكفاءة، وتفريقها وفقاً لسياقات استخدام اللغة، والأنشطة.
 - ما الخبرات اللغوية، وخبرات التنوع الثقافي التي اكتسبها الدارسون في فترة تعلمهم على سبيل المثال أن تكون (موازية لحضورهم في المعاهد التعليمية، وخارج ذلك).
 - كيف يمكن البناء على هذه الخبرة في عملية التعلم.
 - ما أنواع الأهداف التي تبدو أكثر مناسبة للدارسين (انظر الفصل ١-٢) في فترة زمنية محددة من تطور كفاءة تعدد اللغات والثقافات، مع مراعاة خصائص المتعلمين، وتوقعاتهم، واهتماماتهم، والخطط والحاجات، ومسار تعلمهم السابق، ومصادر التعلم الحالية.
 - كيف يمكن تشجيع المتعلمين المعنيين على توزيع جهودهم، وتأسيس علاقة فاعلة بين المكونات المختلفة لكفاءة تعدد اللغات والثقافات في أثناء تطويرها، وتحديدًا، كيف يمكن تركيز الانتباه على مهارات المتعلم، ومعرفته القائمة؛ القابلة للتحول، والعرضية، والاعتماد عليهما.
 - ما الكفاءات الجزئية التي يمكن أن تثري كفاءات المتعلمين الحالية؟ (من أي نوع، ولأي غرض)، وكيف يمكن أن تميز بينها وتعقدها؟
 - كيف يمكن إيجاد ملائمة التعلم المعني بلغة محددة أو ثقافة محددة بصورة متماسكة في المنهج الكلي، حيث تتطور فيه الخبرات المتعلقة بعدة لغات وثقافات.
 - ما الخيارات أو ما أشكال التمايز في سيناريوهات المنهج الموجودة لإدارة تطور الكفاءة المتنوعة لبعض المتعلمين بأعيانهم، وما اقتصاديات القياس التي يمكن تصورها وتحقيقها، إن كان ذلك مناسباً.
 - ما صيغ تنظيم التعلم (طريقة الوحدات المستقلة مثلاً) التي من المحتمل أن تفضل في إدارة مسار التعلم المتعلقة بالمتعلمين المعنيين.
 - ما منهج التقييم أو القياس الذي يأخذ في الحسبان الاعتداد بالكفاءات الجزئية، وكفاءة تعدد اللغات وتعدد الثقافات المتنوعة للمتعلم، ويمنحها الاعتراف المناسب لها.

تقييم كفاءة مستخدم اللغة



٩-١ مقدمة:

يُستخدم التقييم في هذا الفصل في إطار تقييم كفاءة مستخدم اللغة، وتعدُّ جميع اختبارات اللغة شكلاً من أشكال التقييم، كما توجد أشكال عديدة أخرى للتقييم (مثل قوائم المراجعة التي تستخدم في التقييم المستمر، وملاحظة المعلم غير المنتظمة)، ولا توصف أشكال التقييم هذه بأنها اختبارات لغة. والتقويم هو مصطلح أوسع من التقييم، وجميع أنواع التقييم شكل من أشكال التقويم، ولكن في برنامج اللغة هناك عدد من الأشياء التي تقيم غير كفاءة المتعلم، وهذه الأشياء قد تتضمن فعالية أساليب معينة، أو مواد تعليمية معينة، ونوعية الخطاب المنتج في البرنامج اللغوي وجودته، ورضا المعلم والمتعلم، وفعالية التدريس، وما إلى ذلك. ويعنى هذا الفصل بالتقييم، وليس بقضايا تقويم البرنامج اللغوي الواسعة.

هناك ثلاثة مفاهيم ينظر إليها عادة على أنها أساسية في أي نقاش حول التقييم هي الصدق، والثبات، والجدوى، ومن المفيد في ما يتعلق بالنقاش في هذا الفصل أن نأخذ نظرة لما يقصد به من هذه المصطلحات، وكيف ترتبط هذه المصطلحات ببعضها، وكيف ترتبط بالإطار المرجعي.

فالصدق من المفاهيم التي يُعنى بها الإطار المرجعي. ولا يمكن أن توصف إجراءات الاختبار أو التقييم بالصدق إلا بمقدار ما تقيس (المبنى)، في السياق المعني، الذي يجب أن تقيسه، وأن المعلومات المتحصل عليها تمثل كفاءة المتقدم / المتقدمين للاختبار تمثيلاً دقيقاً.

وبالمقابل فالثبات مصطلح تقني، وهو يشير أساساً إلى أي مدى يمكن أن يكرر المتقدمون للاختبار الترتيب نفسه عندما يؤدون مرتين مختلفتين (حقيقة أو محاكاة) الاختبار نفسه.

وما يُعدُّ في الحقيقة أكثر أهمية من الثبات دقة القرارات في ما يتعلق بمعيار التقييم، فإذا كانت نتائج تقارير التقييم هي النجاح/الرسوب أو المستويات ٢+/ب / ١ / ب١+ فما مدى دقة هذه القرارات؟ وتعتمد دقة القرار على صدق معيار التقييم (مثلاً المستوى ب١) بالنسبة للسياق. وتعتمد كذلك على صدق المعايير المستخدمة للوصول إلى القرار، وصدق الإجراءات التي تم بها استحداث المعايير.

فإذا استخدمت منظمتان مختلفتان وسيلة مرتبطة تنتمي للمعايير نفسها، من أجل إبلاغ قرارات التقييم للمهارة نفسها، فلو كانت المعايير نفسها صادقة، ومناسبة للسياقين المعنيين، ولو تم تفسير المعايير بشكل منسق في تصميم مهمات التقييم، وتفسير الأداء فإن النتيجة



سيكون بينها علاقة متبادلة في النظامين. وتقليدياً يُعتقد أنَّ العلاقة الارتباطية بين اختبارين أنهما يُقيمان محتوى واحداً بعلاقة «الصدق المتزامن». وهذا المفهوم يرتبط بصورة واضحة بالثبات، ما دام أن الاختبار غير الثابت لن يكون مترابطاً، وعلى أي حال فالأكثر أهمية مدى ما هو مشترك وعام بين اختبارين في ما يتعلق بما يتم تقييمه، وكيف يتم تفسير الأداء.

ويكون اهتمام الإطار الأوروبي المشترك بهذين السؤالين. ويعرض القسم التالي ثلاث طرق رئيسية يمكن من خلالها استخدام الإطار المرجعي من أجل الآتي:

١- مواصفات محتوى الاختبارات، والامتحانات؟ (ماذا يتم تقييمه).

٢- تحديد المعايير التي تقرر إنجاز الهدف التعليمي؟ (كيف يتم تفسير الأداء).

٣- توصيف مستويات الكفاءة في الاختبارات والامتحانات الموجودة، مما يتيح إجراء المقارنات بين مختلف أنظمة التأهيل. (كيف يمكن عقد المقارنات).

وترتبط هذه القضايا بأنواع متعددة من التقييم بطرق مختلفة. وهناك أنواع وتقالييد متعددة من التقييم، ومن الخطأ أن نفترض أن مقارنة واحدة في التقييم (الاختبارات العامة مثلاً) هو أفضل بالضرورة في تأثيره التعليمي من مقارنة أخرى (تقييم المعلم مثلاً)، وتُعدُّ ميزة حقاً لمجموعة معايير مشتركة، مثل المستويات المرجعية المشتركة للإطار أن جعلت من الممكن الربط بين أشكال التقييم المختلفة.

ويضع القسم الثالث من هذا الفصل خيارات بين أنواع التقييم المختلفة. وتم عرض الخيارات في شكل ثنائيات متقابلة، ويتم تعريف المصطلحات المستخدمة في كل حالة، ومناقشة المزايا والعيوب ذات الصلة في ضوء الهدف من التقييم في سياق التربوي، كما تمت الإشارة إلى الآثار المترتبة على تطبيق أو آخر من الخيارات البديلة. وتمت الإشارة إلى صلة الإطار بنوع التقييم المقصود.

ويجب أن تكون إجراءات التقييم عملية، حتى تكون ذات جدوى؛ فالجدوى بصورة خاصة تُعدُّ أمراً أساسياً في اختبارات الأداء. ويعمل مقيم الاختبارات تحت وقت ضاغط، وهم يركزون على عينة محدودة من الأداء، وهناك حدود واضحة لأنواع الفئات وعددها التي يمكن أن يستخدموها بوصفها معايير. ويسعى الإطار المرجعي أن يكون نقطة مرجعية، لا أداة تقييم عملية، ويجب أن يكون الإطار شاملاً إلا أن مستخدميه يجب أن يكونوا انتقائيين. والانتقائية قد تنطوي على استخدام مخطط تشغيلي سهل الاستخدام يجمع الفئات المنفصلة



في الإطار. فالفئات المستخدمة، على سبيل المثال في المقاييس المتدرجة للوصفات الإرشادية الموضوعية إلى جانب النص في الفصول (٤) و (٥) أسهل نوعاً ما من الفئات والشروح التي تمت مناقشتها في النص نفسه. ويناقش القسم الأخير من هذا الفصل هذه القضية مع ذكر الأمثلة.

٩-٢ الإطار المرجعي بوصفه مصدراً للتقييم

٩-٢-١ مواصفات محتوى الاختبارات والامتحانات

يمكن الاستفادة من توصيف «استخدام اللغة ومستخدمها» المبسوط في الفصل الرابع، وتحديدًا في القسم ٤-٤ «أنشطة اللغة التواصلية» وذلك عند وضع مواصفات المهمة للتقييم التواصلية. وأصبح من المعترف به بشكل متزايد، أن التقييم الصادق يتطلب عينات ذات نطاق واسع لها صلة بأنواع الخطاب. فعلى سبيل المثال في ما يتعلق بمهارة الكلام، يمكن لاختبار تم وضعه حديثاً أن يوضح هذه النقطة، فأولاً هناك المحادثة المصطنعة التي تكون بمثابة تسخين، ثم تأتي المناقشة غير الرسمية للموضوعات الرئيسية وعندها يفصح المتقدم عن رغبته، ويتبع ذلك مرحلة التبادل التي قد تأخذ شكل المقابلة وجهاً لوجه، أو عن طريق نشاط البحث المعلومات في محادثة هاتفية مصطنعة، وتأتي بعد ذلك مرحلة الإنتاج وتقوم على تقرير مكتوب، يصف فيه المتقدم مجاله الأكاديمي وخططه، وأخيراً هناك التعاون الموجه بالهدف، وهي مهمة بإجماع بين المتعلمين.

ولتلخيص ما سبق فإن فئات الإطار المرجعي للأنشطة التواصلية التي تم توظيفها هي:

الإنتاج	التفاعل	
(الإعداد المسبق وتبادل أدوار الحديث الطويل)	(التلقائي وتبادل أدوار الحديث القصير)	
توصيف المتعلم لمجاله الأكاديمي	المحادثات - النقاشات غير الرسمية - التعاون الموجه بالهدف.	المنطوق
تقرير - وصف مجاله الأكاديمي		المكتوب



وقد يرجع المستخدم الذي يرغب في بناء تفاصيل مواصفات المهمة إلى القسم ٤-١ «سياق استخدام اللغة» (المجالات، والشروط والقيود، والسياق الذهني)، وإلى القسم ٤-٦ فيما يخص «النصوص» وإلى الفصل السابع «في ما يخص المهمات ودورها في تعليم اللغة» خاصة القسم ٧-٣ «صعوبة المهمات».

ويُرشد القسم ٥-٢ (كفاءات اللغة التواصلية) إلى بناء عناصر الاختبار، وبناء مراحل اختبار الكلام، وذلك باستخلاص بعض الشواهد ذات الصلة بالجانب اللغوي والجانب اللغوي الاجتماعي والكفاءات التداولية. ويمكن النظر إلى مجموعة مواصفات المحتوى الذي صممه المجلس الأوروبي بأكثر من عشرين لغة بوصفها ملاحق لوثيقة الإطار (انظر إلى قائمة المراجع في صفحة ٢٠٠)، وإلى مستوى الأساس أو (الاختراق)، ومستوى التحكم الأولي للغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مقابلاتها عندما يتم تصميمها للغات ومستويات أخرى بوصف ذلك ملاحق لوثيقة الإطار المرجعي، وهي تقدم أمثلة لتفاصيل تصميم اختبارات المستويات ١أ، و٢أ، و١، و٢.

٢-٢-٩ معايير إنجاز الهدف التعليمي

تُقدّم المقاييس مصدراً لتطوير المقياس الترتيبي لتقييم التحقق من هدف تعليمي بعينه، وقد تساعد الواصفات في تشكيل هذه المعايير. فقد يكون الهدف مستوى عريضاً من الكفاءة اللغوية العامة، ويمكن التعبير عنه مثلاً بمستوى مرجعي عام (ب ١). ويمكن أن يكون من ناحية أخرى تحديداً مجموعة متنوعة من الأنشطة، والمهارات، والكفاءات كالتي تمت مناقشتها في القسم ٦-١-٤ الذي عرف بـ«الكفاءات الجزئية وتنوع الأهداف في الإطار المرجعي»، ومثل هذا الهدف المعياري يمكن أن يُلخص في مصفوفة مصنفة حسب المستويات، مثل المصفوفة المعروضة في الجدول الثاني.

وفي مناقشة استخدام الواصفات يكون من الضروري أن نفرق بين الآتي:

١- واصفات الأنشطة التواصلية؛ الموجودة في الفصل الرابع.

٢- مواصفات جوانب القدرة المتعلقة ببعض الكفاءات الخاصة الموجودة في الفصل الخامس.

والواصفات الأولى مناسبة جداً بالنسبة لتقييم المعلم، أو للتقييم الذاتي في ما يتعلق



بالمهام الواقعية. ويتم مثل هذا التقييم الذاتي أو التقييم للمعلمين بناءً على صورة تفصيلية لقدرة المتعلم اللغوية التي يتم بناؤها في أثناء المقرر التعليمي.

ويُعدُّ هذا النوع من التقييم جذاباً لأنه يمكن أن يساعد المعلم والمتعلم في المقارنة ذات التوجه الإجرائي. وعلى كل فليس من المستحسن دائماً أن يتم تضمين واصفات الأنشطة التواصلية في معيار لمقيمي الاختبارات لتقييم الأداء في اختبار كلام أو كتابة بعينه، إذا كان الواحد رغباً في رصد النتيجة من حيث مستوى الكفاءة المتحصلة. وهذا يعود إلى أن تقييم الكفاءة يجب ألا يهتم في المقام الأول بأداء معيّن، بل يجب بالأحرى أن يسعى للحكم على الكفاءات القابلة للتعميم، والمثبتة عن طريق الأداء. وقد تكون بالطبع هناك أسباب تعليمية سليمة للتركيز على النجاح في إتمام نشاط بعينه، خاصة مع مستخدمي الأساس الصغار (المستويان ١؛ ٢)، وتكون مثل هذه النتائج أقل قابلية للتعميم، ولكن قابلية النتائج للتعميم لا تكون عادة محور التركيز في مراحل تعليم اللغة الأولى.

وهذا يعزز حقيقة أن التقييم يمكن أن يكون له وظائف مختلفة، وما يكون مناسباً لأحد أغراض التقييم، قد لا يكون مناسباً لهدف آخر.

١-٢-٢-٩ واصفات الأنشطة التواصلية

يمكن أن تُستخدم واصفات الأنشطة التواصلية (انظر الفصل الرابع) في ما يتعلق بتحقيق الأهداف بثلاث طرق منفصلة:

١- بناء المقاييس: كما تمت مناقشته أعلاه في القسم ١-٢-٩ فمقاييس الأنشطة التواصلية تساعد في تعريف مواصفات تصميم مهمات التقييم.

٢- تقرير النتائج: قد تكون مقاييس الأنشطة التواصلية مفيدة جداً في تقرير النتائج، فمستخدمو منتجات الأنظمة التعليمية مثل أصحاب العمل دائماً ما يهتمون بالنتيجة الإجمالية أكثر من اهتمامهم بتفاصيل توصيف الكفاءة.

٣- تقييم المعلمين أو التقييم الذاتي: وأخيراً يمكن أن تستخدم واصفات الأنشطة التواصلية للتقييم الذاتي، أو التقييم عن طريق المعلمين بعدة طرق؛ تُعدُّ الطرق الآتية بعضاً منها:

● قوائم الجرد: تُستخدم للتقييم المستمر، أو للتقييم الإجمالي في نهاية المقرر التعليمي،



ويمكن وضع الوصفات الخاصة في مستوى معين في قائمة. وبالتبادل يمكن أن يتمدد محتوى الوصفات، فمثلاً يمكن للوصفة أن تسأل عن معلومات شخصية، تتمدد إلى مكونات ضمنية تقدمها مثل: أستطيع أن أعرف بنفسي، ويمكنني أن أقول أين أسكن، وأن أقول عنواني باللغة الفرنسية، وأستطيع أن أقول كم عمري، وما إلى ذلك. كما أستطيع أن أسأل شخصاً آخر عن اسمه، وأين يسكن، وكم عمره، وما إلى ذلك.

● المصفوفة: وتكون للتقييم المستمر، أو للتقييم الإجمالي؛ بغرض ترتيب التوصيف في مصفوفة فئات مختارة (مثلاً: المحادثة، والمناقشة، وتبادل المعلومات) تم تعريفها في مختلف المستويات (ب+، ب، وب+).

وأصبح استخدام الوصفات بهذه الطريقة شائعاً في العشر سنوات الأخيرة، وأظهرت الخبرة أن الاتساق الذي به يفسر المعلمون والمتعلمون الوصفات يتحسن، إذا لم تكتف الوصفات بوصف ما يستطيع المتعلمون القيام به فقط، بل كيف يفعلون ذلك على نحو حسن.

٩-٢-٢-٢ واصفات عناصر القدرة المتعلقة بالكفاءات المحددة

يمكن استخدام واصفات جوانب الكفاءة بطريقتين في ما يتعلق بتحقيق الأهداف وهما:

١- التقييم الذاتي أو تقييم المعلمين: إذا كانت الوصفات إيجابية وأحكامها مستقلة، يمكن تضمينها في قوائم الجرد للتقييم الذاتي وتقييم المعلمين. وعلى كل فهناك ضعف في معظم المقاييس الموجودة، وهي أنها غالباً ما تكون صياغة سلبية في المستويات الدنيا، ومعارية المرجع حول المقاييس المتوسطة. وهي غالباً ما تقوم بمجرد تمييز لفظي بين المستويات بإحلال كلمة أو كلمتين في الوصفات المتجاورة، وهي حينئذ لا تعني شيئاً كثيراً خارج النص المصاحب للمقياس. ويناقش الملحق (أ) طرق استحداث الوصفات التي تتجنب هذه المشكلات.

٢- تقييم الأداء: الاستخدام الأكثر وضوحاً لمقاييس الوصفات في جوانب الأداء المأخوذ من الفصل الخامس، هو تقديم نقاط انطلاق لاستحداث معايير التقييم، ويمكن أن تساعد هذه الوصفات في بناء إطار مرجعي مشترك وسط المقيمين المعنيين، وذلك بتوجيه الانطباعات الشخصية غير المنتظمة إلى أحكام معتبرة.



ومبدئياً، هناك ثلاث طرق يمكن من خلالها أن تُقدّم الوصفات للاستخدام بوصفها معايير تقييم.

أولاً: يمكن أن تقدم الوصفات بوصفها مقاييس متدرجة، وغالباً ما يتم تجميع واصفات للفئات المختلفة في فقرة كلية لكل مستوى، وهذه مقارنة شائعة.

ثانياً: يمكن تقديم الوصفات في شكل قائمة جرد، وعادة ما تقدم قائمة جرد واحدة للمستوى المناسب، مع واصفات مجمعة تحت عناوين أي فئات. ولا تُعدّ قوائم الجرد مألوفة في التقييم المباشر (الشفهي).

ثالثاً: يمكن أن تُقدّم الوصفات بوصفها مصفوفة لفئات مختارة، على أن يكون مجموعة من المقاييس المتوازية للفئات المنفصلة، وهذه المقاربة تجعل من الممكن إعطاء صورة تشخيصية للتقييم، وعلى كل فهناك محدودية في عدد الفئات التي يمكن أن يتماشى معها مقيمو الاختبار.

وهناك طريقتان مختلفتان اختلافاً واضحاً يمكن من خلالهما تقديم مصفوفة للمقاييس الفرعية، هما:

مقياس الكفاءة المتدرج: عن طريق تقديم مصفوفة تفصيلية تُعرف بالمستويات المناسبة لبنود محددة مثلاً المستويات من (٢أ إلى ب٢)، ثم يتم التقييم مباشرة لهذه المستويات، غالباً باستخدام مزيد من التحسينات مثل استخدام رقم إضافي، أو علامات الزائد لتوضيح التمييز عند الحاجة. وهكذا فلو كان الاختبار المقصود في المستوى ب١، وحتى لو لم يصل أي من المتقدمين إلى المستوى ب٢، فمن الممكن أن يُمنح الطلاب المتميزين ب١+، وب١++، ب١،٨ مثلاً.

المقياس التصنيفي للاختبار: وذلك باختيار أو تحديد توصيف لكل فئة ذات صلة يصف معيار النجاح المطلوب، أو المعيار المطلوب لوحدة دراسية معينة، أو اختبار خاص بتلك الفئة. والوصفة تُسمي ناجح (٣)، ويسمي معياري المرجع حول المعيار (١) الأداء الضعيف جداً، وه الأداء الممتاز). ويمكن أن تكون صياغة التصنيف من ١-٥ قد أخذتها أو تبنتها بعض الوصفات من مقاييس الأقسام المناسبة في المستويات المجاورة في الفصل الخامس. كما يمكن أن يُصاغ في ما يتعلق بتوصيفه، كما هو في (٢).



٩-٢-٣ توصيف مستويات الكفاءة في الاختبارات والامتحانات للمقارنة

وتهدف مقاييس المستويات المرجعية إلى تسهيل توصيف مستوى الكفاءة الذي يمكن تحقيقه في أنظمة المؤهلات الموجودة، وبالتالي مساعدة المقارنة بين هذه الأنظمة. وتعرف أدبيات القياس بخمس طرق تقليدية للربط بين أنواع التقييم المتباعد هي (١) المساواة (٢) وضع المعايير (٣) المراقبة الإحصائية (٤) المقارنة المرجعية (٥) تقنين الرأي الاجتماعي.

وتُعدُّ الأساليب الثلاثة الأولى تقليدية (١) إنتاج نسخة بديلة للاختبار نفسه (المساواة)، (٢) ربط نتائج اختبارات مختلفة بمقياس مشترك (المعايرة)، (٣) إصلاح صعوبات الاختبار وشدة الفاحصين (المراقبة الإحصائية).

وتتضمن الطريقتان الأخريان بناء مفهوم مشترك من خلال الحوار (تقنين الرأي الاجتماعي)، ومقارنة عينات العمل في ما يتعلق بالتعريفات المعيارية الموحدة والأمثلة (المقارنة المرجعية). ويُعدُّ تشجيع هذه العملية -من بناء فهم مشترك - من أهداف الإطار المرجعي المشترك. وهذا هو السبب في أن واصفات المقاييس، التي سوف تستخدم لتحقيق هذا الهدف، قد وضعت بمنهجية استحداث صارمة. وهذه المقاربة غالباً ما توصف في التربية بالقياس المتوجه نحو المعايير، ومن المسلم به عموماً أن وضع منهج قائم على المعايير يستغرق وقتاً، ذلك لأن الشركاء في التقييم يكتسبون إحساساً بمعنى المعايير من خلال عملية سوق الأمثلة، وتبادل الآراء.

ويمكن القول أن هذه المقاربة يمكن أن تكون أقوى طريقة للربط، وذلك لأنها تحتوي على تأكيد رؤية مشتركة واستحداثها. والسبب الأساسي في صعوبة ربط التقييم اللغوي بالرغم من وجود المعالجة الإحصائية في التقنيات التقليدية هو أن التقييم (الاختبارات) دائماً ما يختبر أشياء مختلفة جذرياً، حتى ولو ظهرت أنها تشمل الحالات نفسها. وهذا يرجع نوعاً ما إلى:

(أ) نقص في مفهوم التقييم، ونقص في تفصيله. وجزئياً بسبب

(ب) التداخلات ذات الصلة من طريقة الاختبار.

يُقدّم الإطار المرجعي محاولة مقننة لإيجاد حل للمشكلات الأولية والأساسية في ما يتعلق بتعلم اللغات الحديثة في سياق أوروبي. وتستطرد الفصول من ٤ إلى ٧ في مخطط توصيفي يضع مفاهيم استخدام اللغة، والكفاءات وعمليات التعليم والتعلم بطريقة عملية؛ تساعد



جميع الأطراف في توظيف مقدرات اللغة التواصلية التي تسعى لاستحداثها.

وتُشكل مقاييس الواصفات مصفوفة مفاهيمية؛ يمكن أن تُستخدم في الآتي:

(أ) الربط بين الإطارات القومية والمؤسسية من خلال وسيلة الإطار المرجعي المشترك.

(ب) التخطيط لأهداف اختبارات خاصة، والوحدات الدراسية باستخدام فئات المقاييس، ومستوياتها.

ويُقَدِّم الملحق (أ) للقراء نظرة عامة عن طرق وضع مقاييس الواصفات، وربطها بمقياس الإطار المرجعي.

ويقدم دليل الاختبارات الذي أنتجته رابطة مصممي الاختبارات في أوروبا (ألت ALTE) الوثيقة (CC-Lang (٩١) ١٠ rev) إرشادات مفصلة عن إجراءات وضع الاختبار، وتجنب التشويهاً غير المهمة بالرغم من أن طريقة الاختبار قد تتأثر.

٣-٩ أنواع التقييم

يمكن الإشارة إلى عدد من الفوارق المهمة في ما يتعلق بالتقييم، ولا تعدُّ أدناه شاملة بأي حال من الأحوال، وليست هناك دلالة فارقة في تمييز وضع بعض المصطلحات في اليمين وبعضها في جهة اليسار.

١	تقييم التحصيل	تقييم الكفاءة
٢	تقييم معياري المرجع	تقييم معياري المحك
٣	تقييم التمكن من التعلم	التعلم المستمر
٤	التقييم المستمر	نقاط التقييم الثابتة
٥	التقييم التكويني	التقييم النهائي
٦	التقييم المباشر	التقييم غير المباشر
٧	تقييم الأداء	تقييم المعرفة
٨	التقييم الذاتي	التقييم الموضوعي
٩	التصنيف حسب قائمة الجرد	التصنيف حسب الأداء



١٠	التقييم الانطباعي	التقييم الموجه
١١	التقييم الكلي	التقييم التحليلي
١٢	التقييم المتسلسل	التقييم الفئوي
١٣	التقييم من قبل الآخرين	التقييم الذاتي

٩-٣-١ تقييم التحصيل / تقييم الكفاءة

تقييم التحصيل هو تقييم لإنجاز أهداف محددة؛ فهو تقييم لما تم تدريسه، لذلك فله علاقة بأعمال الأسبوع أو الفترة الدراسية، والكتاب التعليمي، والمقرر. ويُعدُّ التقييم التحصيلي موجهًا للمقرر الدراسي، فهو يمثل المنظور الداخلي.

وتقييم الكفاءة من ناحية أخرى هو تقييم لما يمكن أن يقوم به أو يعرفه المتعلم في ما يتعلق بتطبيق المادة في الواقع، وهو يمثل منظوراً خارجياً.

وللمعلمين نزعة طبيعية في الميل لتقييم التحصيل من أجل الحصول على تغذية راجعة من أجل التعليم، أمّا أصحاب العمل، والإداريون التربويون، والمتعلمون الراشدون فلهم رغبة وميل إلى تقييم الكفاءة؛ وهو تقييم نواتج التعلم، وما يمكن أن يقوم به المتعلم حالياً. وميزة مقارنة تقييم التحصيل أنه قريب من خبرة المتعلم. أمّا ميزة مقارنة تقييم الكفاءة فهي أنها تُساعد كل فرد في معرفة موضع قدمه، وهناك شفافية في النتائج.

ويمكن أن يقال عن الاختبارات التوافقية؛ في سياق التعليم والتعلم الموجه للحاجات، إن الفرق في هذه الاختبارات بين تقييم التحصيل (الموجه لمحتوى المقرر)، وتقييم الكفاءة (الموجه إلى استمرارية القدرة في الواقع الحقيقي)، يجب أن يكون ضئيلاً من ناحية نظرية، إلى الحد الذي يختبر اختبار التحصيل استخدام اللغة العملي في المواقف ذات الصلة، ويهدف إلى تقديم صورة متوازنة للكفاءات المنبثقة له بعد من الكفاءة. وإلى الحد الذي يتكون تقييم الكفاءة من اللغة والمهام التواصلية، بناء على منهج شفاف ذي صلة، يتيح للمتعلم الفرصة لإظهار ما تعلمه، ويحتوي هذا الاختبار على عنصر تحصيلي.

وقد ترتبط مقاييس الوصفات التوضيحية بتقييم الكفاءة، واستمرارية القدرة في الواقع الحقيقي. وتمت مناقشة أهمية الاختبارات التحصيلية بوصفها معزراً للتعلم في الفصل السادس.



٩-٣-٢ التقييم معياري المرجع / التقييم محكي المرجع (المحك)

التقييم معياري المرجع هو وضع المتعلمين بالترتيب، فيكون تقييم المتعلمين وترتيبهم وفقاً لأقرانهم في المجموعة. أما التقييم محكي المرجع فهو ردة فعل للتقييم معياري المرجع حيث يقيم المتعلم بصورة واضحة في ما يتعلق بقدرته في المادة المعنية بغض النظر عن قدرة زملائه.

ويمكن التعرف على التقييم معياري المرجع بالنظر إلى الصف الدراسي (أنت الثامن عشر)، أو بالنظر إلى مجموعة سكانية (ترتيبك ال ٥٦٧، ٢١؛ فأنت من ضمن ال ١٤٪ الأوائل)، أو مجموعة الجالسين للاختبار. وفي الحالة الأخيرة فإن الدرجات الخام قد تُعدّل لتقديم نتيجة (مقبول)، وذلك بتعيين موقع المنحنى التوزيعي لدرجات الاختبار في ضوء المنحنى للسنوات السابقة، وذلك من أجل الحفاظ على معيارية القياس، والتأكد من أن الدرجة (أ) مثلاً التي تُمنح لنسبة الطلاب نفسها في كل سنة، بغض النظر عن صعوبة الاختبار، أو قدرة الطلاب. وعادة ما يستخدم هذا التقييم في اختبارات تحديد المستوى لتكوين الفصول الدراسية.

أما التقييم محكي المرجع فيتضمن التخطيط استمرارية الكفاءة (رأسياً) ومدى المجالات ذات الصلة (أفقياً)، حتى يمكن وضع نتائج الأفراد في الاختبار بالنظر إلى إجمالي مساحة المعيار. وهذا يتضمن (أ) التعريف بالمجالات ذات الصلة التي يشملها الاختبار أو الوحدة الدراسية المعنية (ب) تحديد النقاط المتباينة؛ وافترض أن درجات الاختبار ملبية لمنظومة معيار الكفاءة.

وتتكون مقاييس الواصفات التوضيحية من مقولات أحكام معيارية للفئات في المخطط التوضيفي. وقدّم مستويات الإطار المرجعي مجموعة من المعايير المشتركة.

٩-٣-٣ التمكن محكي المرجع / الاستمرارية محكية المرجع

تقييم التمكن محكي المرجع هو التقييم الذي يوضع فيه معيار كفاءة أدنى، أو نقاط حدية لتقسيم الطلاب إلى متمكنين وغير متمكنين، دون درجات للجودة في تحقيق الهدف المعترف به. أما الاستمرارية محكية المرجع فهي مقارنة يتم الرجوع فيها إلى الاستمرارية المحددة



لكل درجات القدرة ذات الصلة في المجال المعني.

وهناك بالفعل عدّة مداخل للتقييم محكي المرجع، ولكن معظمها يمكن أن يُعرف أساساً على أنه تقييم «إجادة التعلّم»، أو تقييم «التفسيرات المستمرة». وقد حدث كثير من الخلط بسبب التعرف الخاطئ على المحكات المرجعية، وبصورة خاصة مع مقارنة التمكن. فمقاربتها التمكن مقارنة تحصيلية ترتبط بمحتوى المقرر، والوحدات التدريسية. وهي لا تركز كثيراً على وضع الوحدات الدراسية، وبالتالي التحصيل فيها، كما هو الحال في تقييم الكفاءة المستمرة.

والبديل لمقاربة التمكن هو إحالة نتائج الاختبارات إلى متواصلة كفاءات ذات صلة عادةً بسلسلة من الدرجات. وفي هذه المقاربة تكون الاستمرارية هي (المحك)، وهي كذلك الحقيقة الخارجية التي تؤكد أن نتائج الاختبار ذات معنى. ويمكن الرجوع إلى المحك الخارجي من خلال تحليل المقاييس المتدرج (نموذج راش على سبيل المثال)، وذلك لربط نتائج الاختبارات ببعضها، ورفع النتائج مباشرة على مقياس مشترك.

ويمكن الاستفادة من الإطار المرجعي في توظيف تقييم التمكن، أو التقييم المستمر. ويمكن المواءمة بين مقاييس المستويات المرجعية المستخدمة في مقارنة الاستمرارية، وبين المستويات المرجعية المشتركة. ويمكن تخطيط الأهداف التي يجب إتقانها في مقارنة التمكن، ووضعها في المصفوفة المفاهيمية للفتات والمستويات التي يقدمها الإطار المرجعي.

٩-٣-٤ التقييم المستمر/تقييم النقاط الثابتة

التقييم المستمر هو تقييم من قبل المعلم، ومن المحتمل أن يكون من خلال أداء المتعلم في الفصل، والأعمال والمشروعات التي يقوم بها خلال المقرر الدراسي، والدرجة النهائية تكون ممثلة لكل المقرر أو السنة الأكاديمية أو الفصل الدراسي.

أمّا تقييم النقاط الثابتة فهو منح الدرجات، واتخاذ القرارات بناءً على امتحان، أو أنواع تقييم أخرى؛ تُجرى في يوم بعينه، وعادة ما تكون في نهاية المقرر الدراسي، أو قبل بدايته. وما يستطيع أن يفعله المتعلم قبل ذلك لا علاقة له بهذا التقييم، وما يقوم به آنياً هو ما يمثل التقييم النهائي.



وعادةً ما يُنظر إلى هذا التقييم بوصفه شيئاً خارج المقرر الدراسي؛ يأخذ مكانه عند نقاط ثابتة بغرض اتخاذ قرارات. أمّا التقييم المستمر فيشمل التقييم المدمج في المقرر الدراسي، ويسهم بطريقة تراكمية ما في التقييم في نهاية المقرر الدراسي. وخلافاً لتصحيح الواجبات المنزلية، واختبارات التحصيل القصيرة؛ العرضية والمنتظمة بغرض تعزيز التعليم، فإن التقييم المستمر قد يأخذ شكل قوائم الجرد/وسجلات التقييم التي يكملها المعلمون و/أو المتعلمون، أو التقييم في سلسلة مهمات مركزة، أو التقييم الرسمي لأعمال المقرر الدراسي، أو وضع ملف لعينات الأنشطة العملية بطرق مختلفة، وفي مراحل مختلفة من الصياغة و/أو مراحل مختلفة من المقرر الدراسي.

ولكلتا المقاربتين مزايا وعيوب، فتقييم النقاط الثابتة يؤكد أن الناس قد يقومون بفعل أشياء كانت في المقرر مضى عليها سنتان، ولكنها قد تقود إلى صدمات نفسية في التقييم، وقد يفضلها بعض المتعلمين. أمّا التقييم المستمر فيسمح باهتمام أكثر بالإبداع، وبعض نقاط القوة، ولكنه يعتمد كثيراً على قدرة المعلم في أن يكون موضوعياً، والذهاب في هذا الاتجاه إلى نهايته يحوّل حياة المتعلم إلى اختبارات لا نهاية له، وحياة المعلم إلى كابوس متكرر.

ويمكن أن تكون قوائم الفحص للمقولات المعيارية التي تصف القدرة في ما يتعلق بالأنشطة التواصلية (الفصل الرابع) مفيدةً للتقييم المستمر. أمّا المقاييس التصنيفية التي تم وضعها في ما يتعلق بواصفات جوانب الكفاءة (الفصل الخامس)، فيمكن استخدامها لمنح الدرجات في حالة تقييم النقاط الثابتة.

٩-٣-٥ التقييم التكويني/التقييم النهائي

التقييم التكويني هو عملية مستمرة لجمع المعلومات عن مدى التعلم، ونقاط الضعف والقوة التي يمكن أن يُغذي بها المعلم تخطيط المقرر الدراسي تغذية راجعة، والتغذية الراجعة الحقيقية التي يعطونها للمتعلمين. وعادة ما يستخدم التقييم التكويني بمعنى واسع ليشمل المعلومات التي لا تقبل القياس الكمي من الاستبانات، والاستشارات.

أمّا التقييم النهائي فيلخص حصيلة الإنجاز في نهاية المقرر الدراسي، بمنح الدرجات. إنه ليس بالضرورة تقييم كفاءة بالضبط. وفي الواقع فإن كثيراً من أنماط التقييم النهائي يُعدّ تقييماً معيارياً، وتقييماً قائماً على النقاط الثابتة وتقييماً تحصيلياً. وتكمن قوة التقييم



التكويني في أنه يهدف إلى تحسين التعلم. أمّا ضعف التقييم التكويني متأصل في مجاز التغذية الراجعة، التي يمكن الاستفادة منها إذا كان المستقبل في وضع يسمح له بالآتي: (أ) أن يلاحظ؛ أي أن يكون يقظاً ومحفزاً، وأن يكون شكل المعلومات التي ستأتي مألوفة لديه. (ب) أن يتلقى؛ بمعنى ألا يُغمر بالمعلومات، بأن يكون له طريقة في تسجيل المعلومات، وتنظيمها، وشخصتها. (ج) أن يفسر أي بأن يكون له معرفة قبلية كافية، ووعي لفهم الموضوع، وعدم اتخاذ إجراءات تؤدي إلى نتائج عكسية. (د) أن يكامل المعلومات أي بأن يكون له الوقت، والتوجه، والمصادر ذات الصلة التي يتأملها، ويكامل بين المعلومات ويتذكر الجديدة منها. وهذا يعني ضمناً التركيز على التوجه الذاتي، الذي يشمل التدريب تجاه التوجه الذاتي، ومراقبة الفرد لتعلمه الذاتي، وتطوير طرق إجراء التغذية الراجعة. ويُسمى مثل هذا التدريب للمتعلمين، أو رفع الوعي بالتوجه الذاتي بالتقييم التكويني. ومن الممكن استخدام عدد من التقنيات في مجال التدريب بالتوعية، والمبدأ الأساسي هو مقارنة الانطباع (مثلاً ما تقوله يمكن أن تطبقه في قائمة الجرد) مع الواقع (مثلاً استماع حقيقي لمواد من النوع الذي ذكر في قائمة الجرد، والتأكد من فهمها)، ويربط اختبار تشخيص الكفاءة في اللغات الأجنبية (DIALANG) التقييم الذاتي بقياس الأداء بهذه الطريقة. وهناك تقنية أخرى مهمة وهي مناقشة عينات العمل؛ أمثلة عينات محايدة من المتعلمين، وحثهم على استحداث لغة واصفة خاصة بهم في قضايا الجودة، وحينئذ يكون بإمكانهم استخدام هذه اللغة الواصفة لمراقبة نقاط الضعف، ونقاط القوة في أدائهم، ولتكوين تواصل قائم على التعلم الذاتي.

يعمل معظم التقييم التكويني أو التشخيصي على مستوى مفصل جداً في نقاط لغوية محددة، أو مهارات تم تدريسها، أو سيتم تدريسها قريباً. وبالنسبة للتقييم التشخيصي فإن قوائم الأسس الموجودة في القسم ٥-٢ فيها كثير من التعميم مما لا يجعلها عملية في الاستخدام، وقد يحتاج الواحد أن يرجع إلى مواصفات محددة ذات صلة (مثل المستوى دون المتوسط، ومستوى العتبة وما إلى ذلك). ويمكن أن تكون الواصفات التي تعرف بجوانب الكفاءة المتنوعة في المستويات المختلفة (الفصل الرابع) يمكن على أي حال أن تكون مفيدة في التغذية الراجعة التكوينية عند تقييم الكلام.

وقد يبدو أن الإطار المرجعي أكثر ملائمة للتقييم النهائي، ولكن وكما يوضح اختبار تشخيص الكفاءة في اللغات الأجنبية (DIALANG)، أن التغذية الراجعة حتى من التقييم التكويني قد تكون تشخيصية، وتقييمية.



٩-٣-٦ التقييم المباشر / التقييم غير المباشر

يُقيّم التقييم المباشر ما يقوم المرشح للاختبار بفعله حقيقة، فإذا كانت هناك مجموعة تناقش موضوعاً مُعيّناً، فإنّ المقيم يراقب، ويقارن مع سجل المحكات، ويربط الأداء بأكثر الفئات ملائمة في سجل المحكات، ثمّ يُقيّم.

والتقييم غير المباشر من ناحية أخرى فإنه يستخدم اختباراً على الورق، وغالباً ما يقيم مهارات التمكن.

ويقتصر التقييم المباشر بشكل فعّال على مهارات الكلام، والكتابة، والاستماع في التفاعل، ما دام أنه لا يمكن أن تجد نشاطاً استقبالياً بصورة مباشرة. ومهارة القراءة هي المهارة الوحيدة على سبيل المثال التي يمكن أن تُقيّم تقييماً غير مباشر، وذلك بأن يطلب من المتعلمين أن يوضحوا استيعابهم للنص بوضع علامة في المربعات، وبإكمال الجمل، وبالإجابة عن الأسئلة، وما إلى ذلك. ويمكن أن يقيم المدى اللغة، والتحكم اللغوي إمّا بصورة مباشرة من خلال الحكم على مطابقة المعايير، أو بصورة غير مباشرة بتفسير الإجابات عن الأسئلة، وتعميمها. والاختبار التقليدي المباشر هو المقابلة، والاختبار التقليدي غير المباشر هو اختبار التتمة.

ويمكن استخدام الواصفات التي تعرف جوانب الكفاءة المختلفة في المستويات المتعددة في الفصل الخامس لاستحداث معايير تقييم للاختبار المباشر. ويمكن أن تساعد المؤشرات في الفصل الرابع في اختيار الموضوعات، والنصوص، ومهمات الاختبار للاختبار المباشر للمهارات الإنتاجية، وفي الاختبار غير المباشر لمهارتي الاستماع والقراءة. ويمكن أن تساعد كذلك مؤشرات الفصل الخامس في التعريف بأساسيات الكفاءة اللسانية، لتضمينها في اختبار غير مباشر في المعرفة اللغوية، وأساس الكفاءة العملية، والكفاءة اللغوية الاجتماعية، والكفاءة اللسانية، وذلك بالتركيز على صياغة أسئلة الاختبارات القائمة على عناصر المهارات الأربع.

٩-٣-٧ تقييم الأداء / تقييم المعرفة

يتطلب تقييم الأداء أن يقدم المتعلم عينة لغوية من الكلام، أو الكتابة للاختبار المباشر.

أمّا تقييم المعرفة فيتطلب من المتعلم أن يجيب عن أسئلة قد تكون في شكل مدى من أنواع



وحدات مختلفة تقدّم دليلاً على مدى معرفتهم اللغوية، وتمكنهم فيها.

وللأسف فإن الكفاءات لا يمكن أن تُختبر بصورة مباشرة، وكل ما يمكن فعله هو نطاق الأداءات، ومن الأداء يكون تعميم الكفاءة. ويمكن أن يُنظر إلى الكفاءة على أنها القدرة على الاستعمال، ولذلك وبهذا المعنى فإن كل الاختبارات تقيم الأداء فقط، بالرغم من أن الواحد قد يسعى إلى استخلاص استنتاجات فيما يتعلق بالكفاءات من هذه الأدلة.

وعلى أي حال فإنّ المعايير تتطلب أداء أكثر من ملء الفراغات في الجملة، وملء الفراغات في المقابل يتطلب أداء أكثر من الاختيار من متعدد، وبهذا المعنى فإن كلمة أداء تُستخدم للدلالة على إنتاج اللغة. ولكن كلمة «الأداء» تستخدم بدلالة أكثر تحديداً في التعبير «اختبارات الأداء»، فكلمة أداء هنا تعني أداء ذا صلة في موقف أصلي نسبياً وغالباً في العمل أو الدراسة. ويمكن أن يُقال في استخدام أكثر اتساعاً لهذا المصطلح (اختبارات الأداء)، إن إجراءات التقييم الشفهي يمكن أن تُعدّ اختبارات أداء، وذلك لأنها تعمم حول الكفاءة من الأداءات في مدى من أساليب الخطاب، له علاقة بسياق التعلم، واحتياجات المتعلمين. وتعاود بعض الاختبارات تقييم الأداء وتقييم المعرفة باللغة بوصفها نظاماً، وبعض الاختبارات لا تفعل ذلك.

وهذا الفرق يشبه كثيراً الفرق بين التقييم المباشر، والتقييم غير المباشر. وبالتالي يمكن استثمار الإطار المرجعي بصورة مشابهة. وبالإضافة إلى ذلك فإن مواصفات المجلس الأوروبي للمستويات المختلفة (مستوى العتبة، والمستوى دون المتوسط، والمستوى فوق المتوسط) تقدم تفاصيل في معرفة اللغة الهدف من اللغات المتاحة.

٩-٣-٨ التقييم الذاتي/التقييم الموضوعي

التقييم الذاتي هو حكم من قبل المقيّم، ويُقصد بذلك عادةً الحكم على جودة الأداء. أمّا التقييم الموضوعي فهو التقييم الذي تزال منه الذاتية، ويُقصد بذلك عادةً الإشارة لأن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة مثل الاختيار من متعدد.

وعلى كل يُعدّ موضوع الذاتية والموضوعية أكثر تعقيداً لحد ما.

وغالباً ما يوصف الاختبار غير المباشر بأنه اختبار موضوعي، وذلك عندما يرجع المصحح إلى الإجابة النموذجية، ليقرر رفض أو قبول الإجابات الصحيحة، ثم يحسب الإجابات



الصحيحة، ويعطي النتيجة. بعض أنواع الاختبارات تذهب خطوة أبعد؛ وذلك بتحديد إجابة محتملة واحدة لكل سؤال (مثل الاختيار من متعدد، واختبار السى الذي تم استحداثه من اختبار التتمة لهذا السبب)، وغالباً ما يتم تبني التصحيح الآلي لإزالة أخطاء المصحح. وتوصف موضوعية الاختبارات في الواقع بما تم تقريره عن الموضوعية؛ إذا قرر أحدهم أن يقيد التقييم بتقنيات تتحكم في موقف الاختبار (وهو في ذاته قرار قد يخالفه الآخرون) فقد يكتب شخص ما مواصفات الاختبار، ويكتب آخر بنود الاختبار بوصف ذلك إجراءات عملية في المواصفات، وأخيراً قد يختار أحدهم بنود الاختبار من كل البنود المحتملة، وما دام أن كل هذه القرارات تتطوي على عناصر ذاتية، فمن الأفضل أن يوصف مثل هذا الاختبار باختبار وضع الدرجات الموضوعي.

وتمنح الدرجات في تقييم الأداء غير المباشر عموماً على أساس التقدير، وهذا يعني أن القرار بالنسبة لأداء المتعلم الحسّن قرار ذاتي؛ مع أخذ العوامل ذات الصلة في الحسبان، وبالإشارة إلى أي موجهات، أو معايير، أو خبرات. وميزة التقييم الذاتي هو أن اللغة والتواصل أمران معقدان، ولا يخضعان بعضهما للتقنيات الآلية وهما أكبر من مجموع الأجزاء. وغالباً ما يكون من الصعب أن تقرر ماذا يقيم بند الاختبار تحديداً، ولذلك يُعدّ استهداف بنود الاختبار في موضوعات كفاءة أو أداء محددة أقلّ دقة مما يبدو.

ولذلك وحتى يكون التقييم عادلاً فكل أنواع التقييم يجب أن تكون موضوعية بقدر الإمكان. ويجب أن يُقلص بقدر الإمكان، أثر الحكم القيمي الفردي المتضمن في القرارات في اختيار المحتوى ونوعية الأداء، خاصة إذا كان التقييم النهائي هو المعني. وذلك لأن نتائج الاختبار غالباً ما تستخدم من قبل جهة ثالثة، لاتخاذ قرار بخصوص مستقبل الأفراد الذين تم تقييمهم.

يمكن تقليل الذاتية في التقييم، وبالتالي زيادة الصدق، والثبات؛ وذلك باتخاذ مثل هذه الخطوات:

● كتابة توصيف لمحتوى التقييم قائم، على سبيل المثال معتمداً على إطار مرجعي مشترك للسياق المطلوب.

● استخدام مقاييس مشتركة لاختيار المحتوى، و/أو إعطاء درجات للأداء.

● تبني إجراءات معيارية تقود إلى كيفية تنفيذ التقييم.



● تقديم إجابات نموذجية للاختبارات غير المباشرة، وبناء الأحكام في الاختبارات المباشرة على محكات معروفة ومحددة.

● استدعاء أحكام متعددة، و/أو إعطاء وزن لمختلف العوامل.

● إجراء التدريبات المناسبة في ما يتعلق بموجهات التقييم.

● التأكد من جودة التقييم (الصدق، والثبات) وذلك بتحليل بيانات التقييم.

ومثل ما تمت مناقشته في بداية هذا الفصل؛ فإن الخطوة الأولى في اتجاه تقليل الأحكام الذاتية التي وضعت في كل مراحل عملية التقييم هي إرساء تفاهم مشترك لإطار مرجعي عام. ويسعى الإطار المرجعي المشترك إلى تقديم مثل هذا الأساس لتوصيف المحتوى، وأن يكون مصدراً كذلك لاستحداث محكات محددة للاختبارات المباشرة.

٩-٣-٩ التقييم عن طريق إعطاء الدرجة على مقياس متدرج/التقييم عن طريق قوائم الجرد

والتقييم من خلال مقياس متدرج هو الحكم على الفرد في مستوى أو نطاق معين من خلال مقياس متدرج يتكون من عدد من المستويات أو النطاقات.

والتقييم من خلال قوائم الجرد هو الحكم على الفرد بالنسبة إلى قائمة من النقاط، يُعتقد أن تكون لها صلة بمستوى محدد أو وحدة دراسية محددة.

ويكون التركيز في إعطاء الدرجات من خلال مقياس متدرج في وضع الشخص الذي يتم إعطاؤه درجات في سلسلة من المستويات، ويكون إعطاء الدرجات رأسياً؛ بمعنى كم يبعد إلى أعلى من تقييمه/تقييمها على المقياس؟ ويجب أن يكون التمييز بين معنى مختلف المستويات، والنطاقات واضحاً من قبل واصفات المقياس المتدرج، فقد يكون هناك عدد من المقاييس المتدرجة لفئات مختلفة، وهذه المقاييس يمكن أن تُعرض بوصفها إطار في الصفحة نفسها، أو أن تُعرض في صفحات مختلفة. وقد يكون هناك تعريف لكل مستوى أو نطاق، أو للمستوى البديل، أو للمستوى الأعلى والأدنى والمتوسط.

والخيار الآخر هو قائمة الجرد؛ الذي يكون التركيز فيه على أن الموضع ذا الصلة قد تمت تغطيته، وهذا يعني أن التقييم تقييم أفقي، بمعنى ما قدر محتوى الوحدات الدراسية الذي تم



إنجازه بنجاح من قبل من تمّ تقييمه/تقييمها؟ وقائمة الجرد يمكن أن تقدم بوصفها قائمة نقاط مثل الاستبيان. ومن ناحية أخرى يمكن أن يُقدم في شكل عجلة، أو في أي شكل آخر، وقد تكون الاستجابة نعم/لا، وقد تكون الاستجابات أكثر تفريقاً مع سلسلة من الخطوات (مثلاً ٠ - ٤) ومن الأفضل أن تكون الخطوات محددة بعلامات، وتعريف يوضح كيف يجب أن تُفسر هذه العلامات.

ويمكن استخدام الوصفات التوضيحية لأنها تُشكل مقولات معيارية مستقلة؛ تم استيعابها في المستويات المعينة بوصفها مصدراً لإنتاج قوائم الجرد لمستويات معينة كما هو الحال في بعض نسخ ملفات اللغة. ولإنتاج مقاييس إعطاء الدرجات المتدرج أو السجل الذي يشمل كل المستويات ذات الصلة، مثل الذي تم تقديمه في الفصل الثالث للتقييم الذاتي في الجدول الثاني، وللتقييم من قبل الممتحن في الجدول الثالث.

٩-٣-١ التقييم الانطباعي/والتقييم الموجه

الانطباع هو حكم ذاتي كامل يقوم على أساس الخبرة بأداء المتعلم في الفصل دون الرجوع إلى معايير محددة في ما يتعلق بهذا التقييم.

أمّا التقييم الموجه فهو تقييم تُخفّض فيه ذاتية المقوم الفردي، وذلك بتكميل الانطباع بالوعي بالتقييم في ما يتعلق بمعايير محددة.

ويستخدم «الانطباع» هنا ليعني أنه عندما يصنف المعلم أو المتعلم على أساس خبرة الأداء في الفصل، والواجب المنزلي، وما إلى ذلك. وكثير من أشكال التصنيف الذاتي، خاصة الأشكال المستخدمة في التقييم المستمر، تشتمل على تقييم انطباعي قائم على التأمل أو الذاكرة، وقد تكون موجهة بالملاحظة الواعية للشخص المعني خلال فترة من الزمن، وكثير جداً من أنظمة المدارس تعمل على هذا الأساس.

ويُستخدم مصطلح «التقييم الموجه» هنا ليعني الموقف الذي يكون فيه الانطباع موجهاً إلى حكم متزن عبر مقارنة تقييمية. وتتضمن مثل هذه المقاربة الآتي: (أ) أنشطة التقييم مع بعض أشكال الإجراءات، و/أو (ب) مجموعة من المعايير المحددة التي تميز بين مختلف الدرجات والنتائج، و (ج) بعض أشكال التدريب المعياري. وميزة المقاربة الموجهة في التقييم هي: أنه إذا تأسس إطار مرجعي مشترك لمجموعة من المقيمين المعنيين بهذه الطريقة، فإن



اتساق الأحكام يمكن أن يزيد بصورة أساسية. ويتضح الأمر أكثر إذا تم تقديم "المقاييسات" في شكل عينات للأداء، وروابط ثابتة لأنظمة أخرى. وتتأكد أهمية مثل هذا التوجيه بأن البحث العلمي في عدد من المجالات قد أظهر مرات متعددة، أنه مع القرارات غير المدروسة يمكن أن تكون الفروقات في الشدة بين المقيمين قريبة من الفروقات في تقييم المتعلمين كما تشي بذلك قدرتهم الحقيقية، تاركة النتائج للصدفة المحضة.

ويمكن استغلال المقاييس الواصفة للمستويات المرجعية المشتركة لتقديم مجموعة من المعايير المحددة، كما تم توصيفها في (ب) أعلاه، أو للتخطيط للمعايير التي ترمز إلى المعايير الموجودة حالياً من حيث المستويات العامة، وفي المستقبل يمكن أن تُقدّم عينات مقاييسات الأداء في المستويات المرجعية المشتركة لتساعد في معيارية التدريب.

٩-٣-١١ التقييم الكلي/والتقييم التحليلي

التقييم الكلي هو إعطاء أحكام مركبة كونية، ويتم وزن مختلف الجوانب بصورة حدسية من قبل المقيّم. أمّا التقييم التحليلي فهو ينظر إلى مختلف كل على حدة.

وهناك طريقتان يمكن أن ننظر من خلالهما إلى التمايز بين هذين التقييمين: (أ) من حيث ما يراد تقييمه (ب) من حيث كيف تم التوصل إلى النطاق، أو المستوى، أو الدرجة. وتجمع الأنظمة أحياناً بين المدخل التحليلي في مستوى معين ومع المدخل الكلي في مستوى آخر.

(أ) ماذا نُقيّم: تُقيّم بعض المقاربات؛ فئة كونية مثل «الكلام» أو «التفاعل»، وتحدّد له درجة، أو ترتيباً. وبعض المقاربات أكثر تحليلاً تتطلب من المقيّم أن يحدد نتائج منفصلة لعدد من جوانب الأداء المستقلة، ومع ذلك فهناك مقاربات أخرى تطلب من المقيّم أن يُراعي الانطباع الكوني، ويحلل عن طريق الفئات المختلفة، ثم يأتي بعد ذلك التقييم الكلي. ومزايا الفئات المنفصلة للمقاربة التحليلية، أنها تساعد المقيم أن يلاحظ عن كثب. وهي تتيح لغة التعريف للتحوّل بين المقيمين، وللتغذية الراجعة من المتعلمين. ومن عيوب هذه المقاربة أن هناك أدلة كثيرة تشير إلى أن المقيمين لا يمكن أن يجعلوا الفئات مفصولة عن الحكم الكلي. كما أنهم يحصلون على معرفة زائدة عندما يعرض عليهم أكثر من أربع أو خمس فئات.



(ب) حساب النتيجة: تطابق بعض مقاربات التقييم الكل الأداء الملاحظ وواصفات مقاييس الترتيب سواء أكان المقياس كلي (مقياس كوني واحد) أو تحليلي (٣-٦ فئات في مخطط واحد) ولا تحتوي مثل هذه المقاربة على وحدات حسابية. ويتم رفع الدرجات إما عن طريق أرقام فردية، أو بوصفها "رقم هاتف" عبر فئات. وتتطلب مقاربات أكثر تحليلية إعطاء درجات محددة لعدد من النقاط المختلفة، ثم جمعها للحصول على النتيجة، والتي يمكن أن تتحول في ما بعد إلى ترتيب. ومن خصائص هذه المقاربة أن الفئات توزن، وهذا يعني أن الفئات لا تقدر برقم متساو من النقاط.

ويقدم الجدولان الثاني والثالث في الفصل الثالث على التوالي تقييماً ذاتياً، وأمثلة لتقييم المقوم لمعايير المقاييس التحليلية (المخططات)، تُستخدم مع استراتيجية الترتيب الكلي (أي لترابط ما يمكن استنتاجه من الأداء بالتعريفات، ثم اتخاذ الحكم بعد ذلك).

٩-٣-١٢ التقييم المتتابع والتقييم الفئوي

يتضمن التقييم الفئوي مهمة تقييمية مفردة (يمكن أن يكون لها مراحل مختلفة، لإنتاج أوجه خطاب مختلفة، كما تم مناقشة ذلك في القسم ٩-٢-١)، التي تم الحكم فيها على الأداء في ما يتعلق بالفئات الموجودة في مصفوفة تقييم، ثم عرض المقاربة التحليلية في ٩-٣-١١.

ويتضمن التحليل المتتابع سلسلة من مهمات للتقييم منفصلة (غالباً ما تكون القيام بأدوار مع متعلمين آخرين أو المعلمين)، ويتم ترتيبها عن طريق درجات كلية محددة في مقاييس تصنيفية مثل ٣-٠ أو ٤-١.

والتقييم المتتابع هو طريقة من طرق التعامل مع الميل في تقييم الفئات للحصول على نتيجة في إحدى الفئات لتؤثر على أولئك الذين في فئة أخرى. وفي المستويات الدنيا يميل التركيز نحو إنجاز المهمات، ويكون الهدف هو ملء قائمة جرد لما يستطيع المتعلم أن يقوم به على أساس تقييم الأداء الحقيقي للمعلم/المتعلم أكثر من التقييم القائم على الانطباع المحدود. أما في المستويات العليا فقد تُصمم المهمات لتظهر جوانب محددة من الكفاءة في الأداء، ويتم رفع النتائج في ملف خاص.

ومقاييس الفئات المختلفة للكفاءة اللغوية التي تتجاوز مع النص في الفصل الخامس،



تعطي مصدراً لاستحداث معايير من أجل تقييم الفئة. وما دام أن المقيمين يستطيعون التعامل مع عدد قليل فقط من الفئات، فلا بد من القيام ببعض التنازلات في أثناء العملية. ويمكن أن يُساعد توضيح بعض أنواع أنشطة التواصل ذات الصلة كما في القسم ٤-٤، وتوضيح قائمة أنواع الكفاءات الوظيفية المختلفة في القسم ٥-٢-٣-٢، في تحديد المهمات المناسبة للتقييم المتتابع.

٩-٣-١٣ التقييم عن طريق الآخرين/التقييم الذاتي

التقييم من قبل الآخرين، هو الأحكام من قبل المعلم أو القائم بالتقييم. أما التقييم الذاتي فهو أحكامك عن الكفاءة الخاصة بك.

ويمكن إشراك المتعلمين في كثير من تقنيات التقييم الموضحة أعلاه. وتشير البحوث إلى أن اشتراط «مجازفات عالية» أي «ما إذا كنت ستقبل في المقرر الدراسي أم لا؟» لا يجب تضمينه. ويمكن أن يكون التقييم الذاتي عنصراً في الاختبارات، وفي تقييم المعلم. وتزيد الدقة في التقييم الذاتي في الحالات الآتية: (أ) عندما يكون التقييم ذا صلة بوصفات واضحة تحدد معايير الكفاءة و/أو (ب) عندما يكون التقييم مرتبطاً بخبرة معينة، وهذه الخبرة قد تكون في حد ذاتها نشاطاً اختبارياً أيضاً، ومن المحتمل أن تجعل أكثر دقة عندما يتلقى المتعلمون بعض التدريب. ومثل هذا التقييم الذاتي المصمم يمكن أن يحقق علاقات متبادلة لتقييم المعلمين والاختبارات، مساوية للعلاقة المتبادلة (مستوى الصدق المتزامن) التي تُذكر مقرونة بين المعلمين أنفسهم، وبين الاختبارات، وبين تقييم المعلمين والاختبارات.

وتتجسد إمكانيات التقييم الذاتي الرئيسية في استخدامها بوصفها أداة للتحفيز، وزيادة الوعي، بمساعدة المتعلمين بتقدير مواطن القوة عندهم، ومعرفة نقاط الضعف، وتوجيه تعلمهم بصورة أكثر فاعلية.

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في تأمل النقاط الآتية، وينصوا عليها في المقام المناسب:

- أي نوع من أنواع التقييم المذكورة أعلاه:
- أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين في أنظمتهم.
- أكثر مناسبة وجدوى في الثقافة التربوية في أنظمتهم.
- أكثر جدوى من حيث تطوير المعلمين من خلال أثر التغذية الراجعة.
- أن تكون طريقة تقييم التحصيل (متوجهة نحو المدرسة، ونحو التعلم)، وتقييم الكفاءة (التوجه نحو الواقع، التوجه نحو المخرجات) متوازنة ومكتملة في أنظمتهم، والمدى الذي يكون فيه الأداء التواصلي، والمعرفة اللغوية مقيمان.
- المدى الذي يتم فيه تقييم نتائج التعلم في ما يتعلق بالمعايير المحددة، والمحكات (الرجوع إلى المحكات)، والمدى الذي يتم فيه تحديد الدرجات، والتقييم على أساس تصنيف المتعلم (الرجوع إلى القواعد).
- المدى الذي يكون فيه المعلمون:
- مطلعين على المعايير (أي الواصفات العامة، وعينات الأداء).
- تمّ تشجيعهم ليكونوا واعين بنطاق تقنيات التقييم.
- مدربين على التقنيات، وإيضاح المعنى.
- المدى المرغوب فيه والجدوى في تطوير مدخل متكامل للتقييم المستمر للدورات الدراسية، ولتقييم النقاط الثابتة في ما يتعلق بالمعايير ذات الصلة، وتعريف المحكات.
- ما مدى الرغبة والجدوى في إشراك المتعلمين في التقييم الذاتي في ما يتعلق بواصفات المهام، وجوانب الكفاءة في المستويات المختلفة، وتوظيف الواصفات في التقييم التتابعي على سبيل المثال.
- وثيقة صلة الواصفات والمقاييس المقدمة في الإطار المرجعي بسياقاتها، والطريقة التي يمكن أن تتم بها وتشرح.



تم تقديم التقييم الذاتي، ونسخ المقيمين لمخططات التقييم في الجدولين الثاني، والثالث من الفصل الثالث. والفارق الأبرز بين الاثنين بعيداً عن الصياغة السطحية الواضحة «أستطيع...أو يمكن القيام به» هو أنه بينما يركز الجدول الثاني على الأنشطة التواصلية؛ يركز الجدول الثالث على قضايا الكفاءة العامة الظاهرة في أداء الكلام. ولكن يمكن أن نتصور إلى حد ما نسخة التقييم الذاتي الميسرة في الجدول الثالث. وتشير الخبرة إلى أن المتعلمين الكبار على الأقل قادرين على اتخاذ أحكام نوعية على كفاءتهم.

٩-٤ التقييم الذرائعي والأنظمة المتحولة

تقدم المقاييس التي تتخلل الفصلين الرابع، والخامس مثلاً لمجموعة من الفئات ذات الصلة بمخطط -لكنها ميسرة- مخطط التوصيف الشامل، الذي تم تقديمه في نص في الفصلين الرابع والخامس. وليس المقصد أنه يجب على كل فرد أن يستخدم في مقارنة التقييم العملي كل المقاييس في كل المستويات. ويجد المقيمون صعوبة في التعامل مع عدد كبير من الفئات، وفوق ذلك فمجموعة المستويات الكاملة المقدمة قد لا تكون مناسبة في السياق المعني، بل بالأحرى إن مجموعة المقاييس هي المقصودة بوصفها أداة مرجعية.

ومهما كانت المقاربة المتبناة بأي نظام تقييم عملي يحتاج إلى تقليل عدد الفئات إلى عدد ذي جدوى. والحكمة المستفادة أن الفئات إذا كانت أكثر من أربع أو خمس فئات، فإنها تسبب تراكم معرفي، وإن سبغ فئات تعتبر نفسياً الحد الأعلى، ولذلك فلا بد من إيجاد خيارات. أمّا في ما يتعلق بالتقييم الشفهي فلو كانت استراتيجيات التفاعل تُعدّ من الجوانب النوعية للتواصل ذي الصلة بالتقييم الشفهي، فحينئذ تكون المقاييس التوضيحية التي تحتوي على ١٢ فئة نوعية ذات علاقة بالتقييم الشفهي هي:

- استراتيجية تبادل الأدوار.
- استراتيجية التعاون.
- طلب التوضيح.
- الطلاقة.
- المرونة.
- التماسك.
- تنمية المواضيع.



- الدقة.
- الكفاءة اللغوية الاجتماعية.
- المدى العام.
- نطاق المفردات اللغوية.
- الدقة النحوية.
- التحكم في المفردات.
- السيطرة على النظام الصوتي.

ومن الواضح أنه بينما نجد أن الواصفات في كثير من هذه الملامح يمكن أن تضمن في قائمة جرد عامة، فإن ١٢ فئة تُعدُّ كثيرةً لتقييم أي أداء. ولذلك فمثل قائمة الفئات هذه في أي مدخل عملي يتم مقاربتها انتقائياً، فنحتاج إلى تجميع الخصائص، وإعادة تسميتها، واختزالها في مجموعة معايير تقييم صغيرة تكون مناسبة لحاجات المتعلمين المعنيين، ولتطلبات مهمة التقييم المعنية، ولأسلوب الثقافة التربوي المعني. ويمكن أن تكون حصيلة المعايير توزن بالتساوي، أو بالمقابل قد تكون بعض العوامل بعينها أكثر حسماً للمهمة التي في اليد قد تم إعطاؤها وزناً زائداً.

وتوضح الأمثلة الأربعة التالية الطرق التي يمكن عن طريقها أداء ذلك، فالأمثلة الثلاثة الأولى هي ملاحظات مختصرة في الطريقة، التي تستخدم بها الفئات بوصفها معايير للاختبارات في مقاربات التقييم الحالية، أمّا المثال الرابع فيوضح كيف تم دمج الواصفات في المقاييس في الإطار المرجعي، وكيف تمت إعادة صياغتها لتقديم مخطط تقييم لهدف محدد في مناسبة معينة.

المثال (١)

شهادة كمبرج في اللغة الإنجليزية المتقدمة، الورقة (٥): معايير التقييم (١٩٩١م)

معايير الاختبار	المقاييس التوضيحية	فئات أخرى
الطلاقة	الطلاقة	
الدقة والمدى	المدى العام مدى المفردات الدقة النحوية. التحكم في المفردات.	



النطق	التحكم في الأصوات	
إنجاز المهمة	التماسك الملاءمة من حيث علم اللغة الاجتماعي.	نجاح المهمة الحاجة إلى مساعدة المحاور.
التواصل التفاعلي	استراتيجيات تبادل الأدوار استراتيجيات التعاون. تطوير الموضوعات.	مدى المحافظة على المساهمة، وسهولة ذلك.

ملاحظة على الفئات الأخرى: نجد أن الأحكام عن نجاح المهمة في المقاييس التوضيحية، لها علاقة بنوع النشاط المعني من الأنشطة التواصلية. ونجد كذلك أن مدى المشاركات وسهولتها مضمنة تحت العلاقة في هذه المقاييس. ونجد أيضاً أن كتابة الواصفات، ومقايستها (في الحاجة إلى مساعدة المحاور) تشتمل على مجموعة مقاييس واصفة لم تكن ناجحة.

المثال (٢)

شهادة المؤتمر الدولية: شهادة في اللغة الإنجليزية لأغراض تجارية، الاختبار الثاني:
المحادثة التجارية (١٩٨٧م).

معايير الاختبار	المقاييس التوضيحية	فئات أخرى
المقياس ١ (غير محدد)	مناسبة اللغويات الاجتماعية. الدقة النحوية. التحكم في المفردات.	نجاح المهمة.
المقياس ٢ استخدام خصائص الخطاب للشروع في المحادثة، والمحافظة على تدفقها.	استراتيجية تبادل الأدوار استراتيجيات التعاون. مناسبة اللغويات الاجتماعية.	



المثال (٣)

تقييم التفاعل بين المجموعات الصغيرة - المراكز الأوروبية ١٩٨٧م.

معايير الاختبار	المقاييس التوضيحية	فئات أخرى
المدى	المدى العام مدى المفردات.	
الدقة	الدقة النحوية. التحكم في المفردات. مناسبة اللغويات الاجتماعية.	
الإلقاء	الطلاقة. التحكم في الأصوات.	
التفاعل	استراتيجية تبادل الأدوار. استراتيجيات التعاون.	

المثال (٤)

مجلس الأبحاث السويسرية القومي: تقييم الأداء في مشاهدة فيديو

السياق: تم قياس الواصفات التوضيحية في مشروع بحثي في سويسرا، كما هو موضح في الملحق (أ). وتمت دعوة المعلمين المشاركين في البحث في ختام المشروع البحثي إلى مؤتمر لتقديم النتائج، ولإطلاق التجارب في سويسرا مع محافظة اللغات الأوروبية. وكان من موضوعات النقاش في المؤتمر موضوعان هما:

(أ) الحاجة إلى ربط التقييم المستمر، ووقوائم فحص التقييم الذاتي لإطار كلي و (ب) الطرق التي يمكن توليف الواصفات المدرجة في المشروع بأشكال مختلفة. وكجزء من عملية المناقشة، فقد تم إعطاء ترتيب لبعض فيديوهات المعلمين في الاستطلاع في مصفوفة التقييم المعروضة في الجدول رقم (٣) في الفصل الثالث الذي يعرض مختارات من الواصفات التوضيحية في صيغة مدمجة، ومنقحة.

معايير الاختبار	المقاييس التوضيحية	فئات أخرى
-----------------	--------------------	-----------



المدى	المدى العام مدى المفردات	
الدقة	الدقة النحوية التحكم في المفردات.	
الطلاقة	الطلاقة	
التفاعل	التفاعل العالمي تبادل الأدوار التعاون	
التماسك	التماسك	

تُيسر الأنظمة المختلفة مع تباين المتعلمين في سياقات مختلفة اختيار الخصائص وتجميعها بطرق مختلفة، لأنماط مختلفة من التقييم. وبالتأكيد فإن قائمة الاثنتي عشرة فئة لم تكن طويلة جداً فحسب، وإنما بالأحرى كانت غير قادرة على استيعاب كل المتغيرات التي يختارها الناس، وهي تحتاج إلى توسعتها بحيث تصبح شاملة.

- قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي أن يهتموا بالآتي؛ وينصوا عليه في المقام المناسب:
- الطريقة التي يتم بها اختزال الفئات النظرية إلى مقاربات إجرائية في أنظمتهم.
 - المدى الذي يمكن وضع العناصر الرئيسية المستخدمة بوصفها معايير تقييم في أنظمتهم، لإعداد الفئات التي تم تقديمها في الفصل الخامس لعينة المقاييس التي تم تقديمها في الملحق، وذلك نظراً للتوسع في استخدام مجالات محددة.

المراجع العامة



N.B. Starred publications and documents have been produced in English and French

The following reference works contain entries relevant to many sections of the Framework

- Bussmann, Hadumond (1996) Routledge dictionary of language and linguistics. London, Routledge
- Byram, M. (in press) The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London, Routledge. Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1998) Encyclopedia of language and education. Dordrecht, Kluwer. Crystal, D. (ed.) (1987) The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, CUP
- Foster, P. and Skehan, P. (1994) The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics
- Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette
- Johnson, K. (1997) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwells
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) Longman dictionary of language teaching and applied linguistics London, Longman
- Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', Applied Linguistics, 16/4, 542-566.
- Spolsky, B. (ed.) (1999) Concise encyclopedia of educational linguistics. Amsterdam, Elsevier

The following works are of relevance mainly to the chapter under which they are listed

Chapter 1

- *Council of Europe (1992) Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe
- (1997)*European language portfolio: proposals for development. Strasbourg, Council of Europe



- ' (1982)*Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Appendix A to Girard & Trim 1988
- (1997)*Language learning for European citizenship: final report of the Project. Strasbourg, Council of Europe
- ' (1998)*Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.
- *Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) Project no.12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87). Strasbourg, Council of Europe. Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D.C. (1967) Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3. Strasbourg, AIDELA in co-operation with the Council of Europe.
- Malmberg, P. (1989) Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Chapter 2

a) The following 'Threshold Level'-type publications have so far appeared:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991) Nivell Llindat per a escolars (8-14 anys). Gener, Generalitat de Catalunya. Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira). Strasbourg, Council of Europe.
- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) Un niveau-seuil. Paris, Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendix. Strasbourg, Council of Europe.
- Efstathiadis, S. (ed.) (1998) Katofli gia ta nea Ellenika. Strasbourg, Council of Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg, Council of Europe.



- Ek, J.A. van (1977) The Threshold Level for modern language learning in schools. London, Longman. Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) Threshold Level 1990. Cambridge, CUP.
- (1991)Waystage 1990. Cambridge, CUP.
- (1997)Vantage Level. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November.2000
- Galli de' Paratesi, N. (1981) (Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera .Strasbourg, Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinsons, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) Latvie šu valodas prasmes limenis. Strasbourg, Council of Europe.
- Jessen, J. (1983) Et taerskelniveau for dansk. Strasbourg, Council of Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg. Strasbourg, Council of Europe.
- Kallas, E. (1990) Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/ apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana. Venezia, Ca-foscarina.
- King, A. (ed.) (1988) Atalase Maila. Strasbourg, Council of Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992) Nivell llindar per a la llengua catalana. Barcelona ,Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) Fuq l-g-atba tal-Malti. Strasbourg, Council of Europe.
- Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramonienė, M., Skapienė, S. & Vilkiene, L. (1997) Slenkstis .Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (ed.) (1980) Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires .Guide d'emploi. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) Porogoviy uroveny russkiy yazik. Strasbourg, Council of Europe.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) Nivel soleira lin-gua galega. Strasbourg, Council of Europe.



- Sandström, B. (ed.) (1981) Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) Un nivel umbral. Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) Et terskelnivå for norsk. Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) Drempelniveau: nederlands als vreemde taal. Strasbourg, Council of Europe.

b) Other publications of relevance:

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G. and Py, B. (1986) Etre bilingue. Bern, Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) The language audit. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. Paris, Hachette (.ed.)
- (1983) Case studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language .Oxford, Pergamon.
- (1981) L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) Systems development in adult language learning. Oxford, Pergamon.
- *Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies.



- Vol II Preliminary studies (contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe. Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. Applied Linguistics 10/2.137-128 ,
- Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in language teaching. London, Edward Arnold.
- Chapter 3
- *van Ek, J.A. (1985-86) Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels. Strasbourg ,Council of Europe.
- North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency. New York, Peter Lang.
- (1994) Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.
- North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. Language Testing 15/2: 217-262.
- Schneider, G. and North, B. (2000) Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung,
- Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich ,Verlag Rüegger AG.

Chapter 4

- Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer ,A.S., Groot, P.G. & Tropper, S.A. (eds.) The construct validation of tests of communicative competence .Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & Lang, M.N. (1991) Teaching literature. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. Applied Linguistics 10/2.170-157 ,
- Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) The Speech chain: the physics and biology of spoken language. 2nd .edn. New York, Freeman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) Strategies in interlanguage communication. London, Longman. Firth, J.R. (1964) The tongues of men and Speech. London, OUP.



- Fitzpatrick, A. (1994) Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters ,organisation and assessment. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) Homo loquens. Cambridge CUP.
- Hagège, C. (1985) L'homme des paroles. Paris, Fayard.
- *Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) Strategies in language learning and use. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) Les interactions verbales (3 vols.). Paris, Colins.
- Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) Communication in face-to-face interaction. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) Speaking: from intention to articulation. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) Human information processing. New York, Academic Press.
-
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) L'écrit et les écrits: prob-lèmes d'analyse et considérations didactiques. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge, CUP.

Chapter 5

- Allport, G. (1979) The Nature of Prejudice. Reading MA, Addison-Wesley. Austin, J.L. (1962) How to do things with words. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986) Intonation. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969) Prosodic systems and intonation in English. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1986) Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments .London, Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation .London, Edward Arnold.



- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) Speech acts. New York ,Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J.J. (1971) Language in social groups. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) Vocabulary, semantics and language education. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) Awareness of language: an introduction. revised edn. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972.)
- Hymes, D.H. (1984) Vers la compétence de communication. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) The groundwork of English intonation. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit .Munich: iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) Sociolinguistic patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Lehrer, A. (1974) Semantic fields and lexical structure. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) Semantics.vols. I and II. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) Selected writings of Edward Sapir. Berkeley, University of California Press. Matthews, P.H. (1974) Morphology: an introduction to the theory of word-structure. Cambridge, CUP.
- (1981)Syntax. Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988) A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.



- O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London, Longman. O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler. Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan. Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1-24. Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd edn. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell. Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.
- Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

Chapter 6

- Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.



- Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes. Bern, Lang.
- Besse, H. and Porquier, R. (1984) Grammaire et didactique des langues. Collection L.A.L. Paris, Hatier. Blom, B.S. (1956) Taxonomy of educational objectives. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York, McGraw.
- Broeder, P. (ed.) (1988) Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge. CUP.
- ' (1987) Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. AILA Review 4, 25-31.
- Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) The communicative approach to language teaching. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) Cultural Studies and Foreign Language Education. Clevedon, Multilingual Matters. Byram, M. (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) Sociocultural competences in foreign language teaching and learning. Strasbourg, Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) Méthodologie de la prononciation. Paris, CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. Applied linguistics vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52. Berne, CDIP.



- Cormon, F. (1992) L'enseignement des langues. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. Etudes de linguistique appliquée 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) Evaluating and selecting EFL materials. London, Heinemann.
- *Girard, D. (ed.) (1988) Selection and distribution of contents in language syllabuses. Strasbourg, Council of Europe.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) Pour un nouvel enseignement des langues. Paris, CLE. Dickinson, L. (1987) Self-instruction in language learning. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987) Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning :Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. Language teaching. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. (1995) Enseigner les langues: méthodes et pratiques. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) The elements of foreign language teaching. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué. Paris, E.S.F. Hawkins, E.W. (1987) Modern languages in the curriculum, revised edn. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) Literature in language teaching. London, Macmillan.
- Holec, H. (1982) Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris, Hatier.
- (1981)Autonomy and foreign language learning. Oxford, Pergamon.
- (*ed.) (1988) Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) Orbis sensualium pictus. Nuremberg.



- Kramsch, C. (1993) Context and Culture in Language Teaching. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982) Principles and practice of second language acquisition. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford, Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) Language teaching analysis. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) Psychology in foreign language teaching. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel. München, Frankoniun.
- *Porcher, L. (1980) Reflections on language needs in the school. Strasbourg, Council of Europe.
- (ed.) (1992) Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- *Sheils, J. (1988) Communication in the modern language classroom. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian.)
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. Applied Linguistics. 158-129, 2/11



- Skehan, P. (1987) Individual differences in second language learning. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) Conditions for second language learning. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. 'Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10, 5-25.
- The British Council (1978) The teaching of comprehension. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) Reading in the language classroom. London, Macmillan.

Chapter 7

- Jones, K. (1982) Simulations in language teaching. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) Referential communication tasks. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum

Chapter 8

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. Language Teaching vol. 20 nos. 2 & 3, p.81-92 & 157-174
- Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) Primary French in the balance. Slough, NFER.
- Clark, J.L. (1987) Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, OUP.



- *Coste, D. (ed.) (1983) Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues .Quelques expériences en cours en Europe. Paris, Hatier.
- Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours .'Etudes de linguistique appliquée, 98.
- Damen, L. (1987) Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading, Mass :Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994) Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters ,organisation and assessment. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) Communicative syllabus design and methodology. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. (1983) La construction de la Communauté européenne. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) Communicative syllabus design. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) The learner-centred curriculum: a study in second language teaching. Cambridge ,CUP.
- Roulet, E. (1980) Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée. Col. L.A.'L' Paris ,Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version .Bern EDK. Also available online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) Mehrsprachiges Land- mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. Etudes de linguistique appliquée, 103.
- *Wilkins, D. (1987) The educational value of foreign language learning. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg ,Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1976) Notional syllabuses. Oxford, OUP.



Chapter 9

- Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series(National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University. Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. Bulletin CILA 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère .Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

الملاحق



الملحق (أ)

تطوير واصفات الكفاءة اللغوية

يناقش هذا الملحق النواحي الفنية لتوصيف مستويات التحصيل اللغوي، كما تمت فيه مناقشة معايير صياغة الواصفات (أدوات الوصف)، وتم فيما بعد إدراج منهجيات تطوير المقياس في قائمة، مع تقديم ثبث بالمراجع والكتب المختارة.

صياغة الواصفات

تشير تجربة المقاييس المتدرجة في اختبارات اللغة، ونظريات التصنيف في مجال علم النفس التطبيقي الأرحب، وتفضيلات المعلمين عند انخراطهم في العمليات الاستشارية (مثل مخطط الأهداف المتدرجة- المملكة المتحدة، والمشروع السويسري) - إلى مجموعات المبادئ التوجيهية التالية في تطوير الواصفات:

• الإيجابية

من السمات العامة لمقاييس الكفاءة من قبل المقيمين، ومقاييس تصنيف الاختبارات أن صياغة المداخل في المستويات الأولية تكون صياغتها سلبية. وصياغة مقياس للكفاءة في المستويات الدنيا- بالنسبة لما يمكن أن ينجزه المتعلم - أصعب من صياغته بالنسبة لما لا يستطيع أن ينجزه. ولكن إذا كانت مستويات الكفاءة ستكون بمثابة أهداف وليس مجرد أداة لفحص المتقدمين، تكون الصياغة الإيجابية أمراً مرغوباً فيه. ويكون من الممكن أحياناً صياغة النقطة نفسها إما إيجاباً أو سلباً، كما في ما يتعلق بالمدى اللغوي على سبيل المثال (انظر الجدول أ١).



مما يزيد الأمر تعقيدا في تجنب الصياغة السلبية، أن هناك بعض خصائص كفاءة للغة التواصلية لا تُعدُّ إضافة، وكلما قلَّتْ كان ذلك أفضل. والمثال الأكثر وضوحا هو ما يعرف في بعض الأحيان بالاستقلالية، وهو المدى الذي يكون فيه المتعلم مستقلاً في:

(أ) ضبط الحديث في ما يخص المحاور أو المتحدث.

(ب) توافر الفرصة لطلب التوضيح.

(ج) الفرصة في الحصول على مساعدة فيما يتعلق بصياغة ما يريد/ تريد أن يقوله.

ويمكن التعامل مع هذه النقاط في الغالب مع الشروط المرفقة بالوصفات المصوغة صياغة إيجابية، مثل ما يأتي:

يستطيع أن يفهم عموماً الأحاديث الفصيحة في الموضوعات المألوفة الموجهة له، بشرط أن يتمكن من طلب التكرار أو إعادة الصياغة من وقت إلى آخر.

يستطيع أن يفهم ما يقال له مباشرة بوضوح وببطء من المحادثات اليومية السهلة، ويمكن أن يفهم إذا تحمل المتحدث مشقة ذلك.

أو

يستطيع أن يتفاعل بسهولة معقولة في المواقف المنظمة، والمحادثات القصيرة بشرط أن يساعده الشخص الآخر إذا كان هناك حاجة لذلك.



الجدول رقم (١١) التقييم: المحكات الإيجابية والسلبية

إيجابي	سلبي
<ul style="list-style-type: none">• لديه ذخيرة من اللغة الأساسية والاستراتيجيات تمكنه من التعامل مع المواقف اليومية المتوقعة (شهادة المراكز الأوروبية المستوى الثالث)• لديه ذخيرة من اللغة الأساسية والاستراتيجيات تكفي لمعظم الحاجات اليومية ولكن عموماً يحتاج إلى التوفيق بين الرسالة والبحث عن الكلمات (سجل المقيم المراكز الأوروبية المستوى الثالث)	<ul style="list-style-type: none">• لديه ذخيرة لغوية ضيقة تتطلب إعادة صياغة مستمرة والبحث عن الكلمات (المراكز الأوروبية المستوى ٢)• تسبب الكفاءة المحدودة في اللغة تقطعاً متكرراً وسوء فهم في المواقف غير الروتينية (المستوى الفنلندي الثاني)• ينهار التواصل عندما تتداخل قيود اللغة مع توصيل الرسالة (المراكز الأوروبية المستوى الثالث)
<ul style="list-style-type: none">• تتمركز المفردات في مجالات مثل الأشياء والأماكن ومصطلحات القراءة الشائعة (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية - المبتدئ)	<ul style="list-style-type: none">• لديه مفردات محدودة فقط (المستوى اللغوي الهولندي الأول)• لديه نطاق محدود من الكلمات والتعابير تعيق تواصل الآراء والأفكار (جامعة جوثنبيرج)
<ul style="list-style-type: none">• يستطيع أن ينتج مجموعة من الكلمات والعبارات القصيرة محفوظة عن ظهر قلب، ويستطيع التعرف عليها (ترجم ١٩٧٨ المستوى الأول)	<ul style="list-style-type: none">• يستطيع فقط أن ينتج قوائم الأقوال النمطية والمسارد. (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية - المبتدئ).
<ul style="list-style-type: none">• يستطيع أن ينتج تعبيرات يومية قصيرة لكي يلبي الحاجات المحدودة ذات الطابع الملموس (في مجال التحية والمعلومات إلخ) (الفيري ميلان المستوى الأول ١٩٨٦)	<ul style="list-style-type: none">• لديه ذخيرة لغوية أساسية جداً، مع القليل من الأدلة على استخدام اللغة وظيفياً أو انعدامها (المراكز الأوروبية المستوى الأول)



التحديد

يجب أن تصف الواصفات المهمات الملموسة و/أو الدرجات الواضحة للمهارات عند أداء المهمات. هناك نقطتان في هذا الأمر، الأولى أنه يجب أن تتجنب الواصفات الغموض على سبيل المثال «يمكن أن تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات الملائمة». ما المقصود بالاستراتيجية؟ وملائمة إلى أي شيء؟ وكيف نفسر المدى أو النطاق؟ إن المشكلة فيما يتعلق بالواصفات الغامضة هي أنه يمكن قراءتها بشكل لطيف، إلا أن السهولة الواضحة في القبول يمكن أن تحجب حقيقة أن كل فرد يمكن أن يفسرها تفسيراً مختلفاً.

ثانياً: منذ أربعينات القرن الماضي نجد أن مبدأ التمييز بين الخطوات في المقياس، يجب ألا يعتمد على استبدال المحددات مثل (بعض) أو (قليل) ب (العديد) أو (الأغلب) أو عن استبدال (عريض نوعاً ما) بمصطلح (عريض للغاية) أو (معتدل) ب (جيد) في المستوى التالي الأعلى. والتمييز يجب أن يكون حقيقياً وليس معالجة بالكلمات، وقد يعني هذا أن الفجوات لها دلالة لأن الوصول إلى فروق ملموسة ليس ممكناً.

الوضوح

يجب أن تكون الواصفات شفافة ولا تسيطر عليها اللغة الخاصة. وبمعزل عن حواجز الفهم، تكون الحالة في بعض الأوقات عند إبعاد اللغة الخاصة، يمكن أن تتحول الوصفة التي تبدو قوية إلى واصفة تقول القليل فقط. ثانياً يجب أن تكتب الواصفات بنحو واضح وتراكم صريحة ومنطقية.

الإيجاز

ترتبط إحدى المدارس الفكرية بالمقاييس الكلية، وعلى وجه الخصوص تلك المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا. وهذه المقاييس تحاول أن تنتج فقرات طويلة تشمل بشكل مفهوم ما يُحس بأنه الخصائص الرئيسية. وتحقق مثل هذه المقاييس «التحديد» عن طريق قائمة شاملة مقصود بها تحويل صورة مفصلة لما يمكن أن يدركه المقيمون بوصفهم متعلمين نمطيين في المستوى المعني، ونتيجة لذلك تكون مصدراً خصباً للتوصيف. وعلى



كل حال هناك نوعان من المساوئ لمثل هذا الأسلوب أولها هو أنه ليس هناك فرد «نمطي»، فالخصائص المفصلة يتزامن حدوثها بطرق مختلفة. ثانيا الوصفات التي تزيد عن جملة تتكون من فقرتين لا يمكن الرجوع إليها في أثناء عملية التقويم. ويبدو أن المعلمين يفضلون الوصفات القصيرة وبشكل ثابت. في المشروع الذي أنتج الوصفات التوضيحية كان المعلمون يميلون إلى رفض الوصفات التي تكون أطول من حوالي ٢٥ كلمة أو فصلها (كتابة حوالي سطرين بنوع الخط العادي).

الاستقلالية

هناك ميزتان أخريان للوصفات القصيرة، أولا في الغالب هي تصف سلوكا يمكن أن نقول عنه «نعم يستطيع هذا الشخص أن يفعل ذلك». وبالتالي يمكن استخدام الوصفات القصيرة والواضحة بوصفها مواصفات معيارية مستقلة في قوائم الفحص أو في الاستبيانات للتقييم المستمر من قبل المعلمين وللتقييم الذاتي. إن هذا النوع من التكامل المستقل هو إشارة على أن الوصفات يمكن أن تعمل بوصفها هدفا بدلا من أن يكون لها معنى يتعلق بصيغة الوصفات الأخرى في المقياس. وهذا يفتح نطاقا من الفرص لاستغلالها في صيغ التقييم المختلفة (انظر الفصل التاسع).

قد يرغب مستخدمو الإطار المرجعي في النظر إلى ما يلي والنص عليه في الوقت المناسب

- أي المعايير المدرجة هي الأكثر ملاءمة وما هي المعايير الأخرى المستخدمة تصريحاً أو تلميحاً في سياقها؟
- إلى أي مدى يكون مرغوباً ومجدياً موافقة الصياغات في نظامها للمعايير في مثل تلك المدرجة في قائمة.

منهجيات تطوير المقياس

يفترض وجود سلسلة من المستويات أن بعض الأشياء يمكن وضعها في أحد المستويات دون المستوى الآخر وأن توصيف درجات محددة للمهارات يخص مستوى معين دون مستوى آخر، وهذا يوحي بأن هناك نوعاً من التدرج في المقياس يتم استخدامه بشكل متوافق. وهناك عدد من الطرق المحتملة يمكن من خلالها أن يحدد توصيف الكفاءة اللغوية في مستويات مختلفة. كما يمكن تصنيف الطرق الثلاث المتوفرة إلى ثلاث مجموعات هي: الطرق الحديثة



والطرق الكمية والطرق النوعية. وتم تطوير معظم المقاييس القائمة حالياً للكفاءة اللغوية والمجموعات الأخرى من المستويات عن طريق واحد من الطرق الإدراكية الثلاث في المجموعة الأولى. وتجمع أفضل الأساليب ما بين الأساليب الثلاثة في عملية متكاملة وتراكمية. وتتطلب الطرق النوعية إعداد المواد واختيارها والتفسير الحدسي للنتائج، بينما تقيس الطرق الكمية المواد المختبرة مسبقاً، وتتطلب التفسير الحدسي للنتائج. ولذلك عند استحداث "المستويات المرجعية المشتركة"، فقد تم استخدام توليفة من الأساليب الحدسية والكمية والنوعية.

وإذا تم استخدام الطرق النوعية والكمية فهناك نقطتان بداية محتملة هما: الواصفات و/أو عينات الأداء.

البداية بالواصفات

إحدى نقاط البدء هي أن تأخذ في الحسبان ما تريد أن تصفه، ومن ثم تكتب أو تجمع أو تحرر الواصفات التمهيدية للفئات المعنية بوصف ذلك مدخلاً للمرحلة النوعية. والطرق ٤ و ٩ هما الطريقة الأولى والأخيرة في المجموعة النوعية أدناه، وهما مثالان لهذا المدخل. وهي ملائمتان تحديداً لتطوير الواصفات للمجموعات المرتكزة على المنهج بوصفها أنشطة لغة التواصل، ولكن يمكن استخدامهما أيضاً لتطوير الواصفات في قضايا الكفاءة. وتكمن الميزة في البدء بالفئات والواصفات في القدرة على تحديد مجال متوازن نظرياً.

البداية بعينات الأداء

البديل الذي يمكن استخدامه فقط لتطوير واصفات لتقييم الأداء يكون في البدء بعينات تمثيلية للأداء. وهنا يمكن سؤال المقيمين الممثلين عن الذي يرونه عندما يعملون مع العينات (النوعية)، والطرق ٥-٨ تنوعات لهذه الفكرة. يمكن الطلب من المقيمين تقييم العينات ومن ثم استخدام أسلوب إحصائي ملائم لتحديد المميزات الرئيسية التي تدفعهم للقيام بالقرارات (كمية)، والطريقتان ١٠ و ١١ هما مثالان على هذا الأسلوب. وتكمن ميزة تحليل عينات الأداء، في أنه يمكن الوصول إلى أوصاف غاية في الوضوح ارتكازاً على البيانات.

والطريقة الأخيرة؛ رقم ١٢ هي الطريقة الوحيدة للقياس الفعلي للواصفات من



ناحية رياضية، وهي الطريقة التي تم استخدامها لتطوير «المستويات المرجعية المشتركة» والوصفات التوضيحية بعد الطريقة ٢ (الحدسية) والطريقتان ٨ و ٩ (نوعيتان). وعلى كل يمكن أيضاً استخدام التقنية الإحصائية نفسها بعد تطوير المقياس بغرض التحقق من استخدام المقياس عملياً وتحديد الحاجات بغرض المراجعة.

الطرق الحدسية

لا تتطلب هذه الطرق أي جمع بيانات منظم، وإنما فقط التفسير القائم على المبادئ للخبرة:

رقم (١) الخبراء: يُطلب من بعض الأشخاص كتابة المقياس، وقد يفعلون ذلك عن طريق الرجوع إلى المقياس القائم حالياً، ومستندات المنهج ومواد المصادر الأخرى ذات العلاقة، وغالباً ما يكون ذلك بعد تحليل الحاجات للمجموعة المستهدفة. وبعد ذلك يمكن اختبار المقياس ومراجعته، ربما باستخدام مفحوصين.

رقم (٢) اللجنة: بوصفها مجموعة خبراء، ولكنها تضم فريق تطوير صغير مع مجموعة كبيرة من الاستشاريين، ويقوم الاستشاريون بالتعليق على المسودات، وقد يعمل الاستشاريون حدسياً على أساس خبراتهم و/أو على أساس مقارنة المتعلمين أو عينات من الأداء. قام (جيبس ١٩٩٤ وسكارينو ١٩٩٦/١٩٩٧) بدراسة نقاط ضعف مقاييس المنهج لتعلم اللغة الإنجليزية التي تم إنتاجها بواسطة اللجنة في المملكة المتحدة وأستراليا.

رقم (٣) التجريبية: مثلها مثل اللجنة إلا أن العملية تستمر وقتاً أطول في المؤسسة و/أو سياق التقييم المحدد، وينشأ إجماع داخلي ويتشارك عدد كبير من الناس فهما محدداً للمستويات والمعايير. وقد يتبع ذلك التجارب المنظمة والتغذية الراجعة بغرض تدقيق الكلمات والصياغة، وقد تناقش مجموعات من المقيمين الأداء المتعلق بالتعريفات، والتعريفات في ما يتعلق بأداء العينات. هذه هي الطريقة التقليدية التي تم بها تطوير مقاييس الكفاءة (وايلدرز ١٩٧٥: انجرام ١٩٨٥، ليسيكين-جاسبارو ١٩٨٤، لوي ١٩٨٥، ٩٨٦).



الطرق النوعية

وتتضمن كل هذه الطرق ورش العمل الصغيرة مع مجموعات من المخبرين وتفسيراً نوعياً وليس إحصائياً للمعلومات التي تم الحصول عليها.

رقم (٤) مفاهيم أساسية: (الصياغة): بمجرد أن يتوافر مقياس مسودة فهناك أسلوب سهل يتمثل في سؤال المخبرين عن الناس الذين من المتوقع في العادة أن يستخدموا المقياس للأغراض التالية: (أ) أن يضعوا التعريفات في الموضع الذي يعتقدوا أنه الترتيب الصحيح. (ب) أن يفكروا لماذا فكروا أن ذلك هو الترتيب الصحيح بمجرد الكشف عن ترتيبهم والترتيب المنشود. (ج) تحديد ما إذا كانت النقاط الرئيسية ساعدتهم أم أربكتهم. ويكون التنقيح أحياناً بإبعاد أحد المستويات، وإعطاء مهمة ثانوية لتحديد الفجوة بين مستويين مما يوضح أن هناك مستوى مفقود بينهما. ولقد تم تطوير مقاييس شهادات المراكز الأوروبية بهذه الطريقة.

رقم (٥) مفاهيم أساسية: (الأداء): تتم موافقة الواصفات مع الأداء النمطي عند مستويات النطاق للتأكد من الترابط بين ما تم وصفه وما حدث بالفعل. وتشرح بعض أدلة امتحانات كامبريدج للمعلمين هذه العملية، وتقارن الصياغة في المقاييس للدرجات الممنوحة للكتابة المحددة. وتم تطوير واصفات امتحان نظام اختبارات اللغة الإنجليزية الدولي (ILETS) عن طريق سؤال مقيمين من ذوي الخبرة لتحديد "عينة مفتاحية" لكل مستوى، ومن ثم الاتفاق على "المميزات الرئيسية" لكل مكتوب. والخصائص التي يمكن أن تكون مميزة للمستويات يتم تحديدها في المناقشات وتضمينها في الواصفات (الدرس ١٩٩١، شوماي وآخرون ١٩٩٢).

رقم (٦) الخاصية الأولية: يتم تخزين الأداء (الذي يكون مكتوباً في العادة) بواسطة المخبرين الأفراد بالترتيب. ثم تتم مناقشة الترتيب العام، وتحديد المبدأ الذي يتم بموجبه التصنيف الفعلي للنصوص ووصفه لكل مستوى، مع الاحتياط للتركيز على الميزات المهمة عند كل مستوى محدد.

ما يتم وصفه هو الخاصية التي تحدد الترتيب (ميليس ١٩٨٠). هناك نسخة عامة مختلفة تكمن في التصنيف في عدد معين من المجموعات المتراكمة بدلاً عن الترتيب. هناك أيضاً نسخة مختلفة متعددة الأبعاد على الطريقة التقليدية، وفيها يتم أولاً تحديد عدد من الميزات الرئيسية (رقم ٥ أعلاه) ومن ثم الخاصيات الأكثر أهمية، ومن ثم يتم ترتيب



العينات بالترتيب لكل خاصية على حدة. وبالتالي يكون عندنا في نهاية الأمر مقياس خاصية تحليلي متعدد وليس خاصية واحدة شاملة.

رقم (٧) القرارات الثنائية: هناك نسخة مختلفة أخرى من طريقة الخاصية الأولية وهي أن يتم أولاً تصنيف العينات الممثلة في مجموعات متراكمة لكل مستوى. ومن ثم يتم تحديد الميزات الرئيسية (كما في رقم ٥ أعلاه) أثناء المناقشة التي تركز على الحدود بين المستويات. إلا أنه يتم فيما بعد صياغة الميزة المعنية كسؤال معيار قصير والإجابة بنعم أم لا. وبهذه الطريقة يتم بناء شجرة من الخيارات الثنائية، وهذا يعطي المقيمين خيارات لوغريتمية من القرارات لاتباعها (ابشور و تيرنر ١٩٩٥).

رقم (٨) الأحكام المقارنة: تناقش مجموعات زوجين من الأداء وتبين أيهما أفضل، والسبب وراء ذلك، وبهذه الطريقة يتم تحديد التصنيفات المستخدمة داخل اللغة بواسطة المقيمين، وكذلك الميزات المهمة العاملة عند كل مستوى. وهذه الميزات يمكن أن تكون في شكل واصفات (بوليت وموراى ١٩٩٦).

رقم (٩) مهام التصنيف: بمجرد وجود واصفات تمهيدية يمكن الطلب من المخبرين أن يقوموا بتصنيفها في مجموعات متراكمة، وفقاً للأصناف المفترض أن تصنفها و/أو وفقاً للمستويات. ويمكن للمخبرين أيضاً التعليق على الواصفات وتحريرها/تعديلها و/أو رفضها، وتحديد أيها من هذه الواصفات واضحة وذات علاقة ومفيدة، إلى آخره بشكل خاص. وقد تم تطوير وتحرير مجموعة الواصفات التي ارتكزت على أساسها المقاييس التوضيحية بهذه الطريقة. (سميث وكندال ١٩٦٣ ونورث ١٩٩٦/٢٠٠٠).

الطرق الكمية

تضم هذه الطرق كمية كبيرة من التحليل الإحصائي والتفسير الدقيق للنتائج.

رقم (١٠) التحليل التمييزي: أولاً يتم إخضاع مجموعة من عينات الأداء التي تم تصنيفها (من المفضل أن يتم التصنيف بواسطة فريق) إلى تحليل خطاب مفصل، ويحدد هذا التحليل الكمي، ويحسب حدوث الخصائص الكمية المختلفة، ويستخدم تحليل الانحسار المضاعف لتحديد المميزات الهامة التي تدخل في تحديد المقياس الذي حدده المقيمون. وتُضمن هذه الخصائص الأساسية بعد ذلك في صياغة الواصفات لكل مستوى (فلشر



(١٩٩٦).

رقم (١١) القياس المتدرج الأبعاد: على الرغم من الاسم إلا أن هذا أسلوب وصفي لتحديد الخصائص الأساسية والعلاقة بينها. ويتم تصنيف الأداء بمقياس تحليلي من عدة فئات. ويعرض الناتج من أسلوب التحليل أي التصنيفات كان حاسماً بالفعل في تحديد المستوى، ويوفر رسم بياني يوضح قرب الفئات المختلفة من بعضها أو بعده. فهذه إذن تقنية بحثية لتحديد المعايير المهمة والتحقق منها (شالوب- ديفيل ١٩٩٥).

رقم (١٢) نظرية استجابة العناصر: توفر هذه النظرية مجموعة من نماذج التقييم أو المقاييس، والنموذج المباشر والأكثر ثباتاً هو نموذج «راش» الذي سمي على عالم الرياضيات الدنماركي جورج راش. وهذه النظرية هي تطوير لنظرية الاحتمالات وتستخدم في الأساس لتحديد صعوبة بنود اختبار فردي من بنك الاختبارات. وإذا كنت متقدماً كانت فرصتك في الإجابة على الأسئلة الابتدائية عالية للغاية، وإذا كنت مبتدئاً كانت فرصتك في الإجابة على بنود الأسئلة المتقدمة منخفضة للغاية. وهذه الحقيقة الأولية تم تطويرها في منهجية مقياس مع نموذج راش التي يمكن استخدامها لمعايرة المقياس نفسه. ويسمح تطوير الأسلوب باستخدامه لقياس الواصفات للكفاءة التواصلية وبنود الاختبار كذلك. وفي تحليل راتش يمكن تكوين عدد مختلف من الاختبارات أو الاستبيانات، في سلسلة متداخلة عن طريق استخدام «العناصر المثبتة» المشتركة مع الأشكال المجاورة. وفي الرسم البياني أدناه تم تظليل العناصر المثبتة باللون الرمادي، وبهذه الطريقة يمكن استهداف الأشكال لمجموعات معينة من المتعلمين، ولكنها تظل مرتبطة بمقياس واحد مشترك، ويجب التحوط في هذه العملية ما دام أن النموذج يشوه النتائج للدرجات العالية والدرجات المنخفضة في كل شكل.

الاختبار (ج)

الاختبار (ب)

الاختبار (أ)

وميزة تحليل راش هو أنه يوفر قياساً بدون عينة وبدون مقياس، أي قياساً مستقلاً عن العينات أو الاختبارات / الاستبيانات المستخدمة في التحليل. ويتم توفير قيم المقاييس التي تظل ثابتة للمجموعات المستقبلية، بشرط أنه يمكن اعتبار الأشخاص المستقبليين مجموعات جديدة في العينة السكانية الإحصائية نفسها. والتغيرات المنتظمة في القيم عبر الزمن (بسبب التغيير في المنهج أو تدريب المقيمين) يمكن قياسها وتعديلها، كما يمكن أيضاً حساب



التغيّر النظامي وضبطه بين أنواع المتعلمين أو المقيمين (رايت وماسترز ١٩٨٢، لينكار ١٩٨٩).

هناك عدد من الطرق يمكن بواسطتها تطبيق تحليل راش على واصفات المقياس:

(أ) يمكن وضع البيانات من الأساليب النوعية أرقام ٦ و ٧ و ٨ على مقياس رياضي مع نموذج راش.

(ب) يمكن تطوير الاختبارات بعناية لتشغيل واصفات الكفاءة في بنود اختبار محددة. كما يمكن بعد ذلك قياس بنود الاختبارات هذه مع تحليل راش وأخذ قيمها من القياس لتوضيح الصعوبة النسبية للواصفات (براون وآخرون ١٩٩٢، كارول ١٩٩٣، ماسترز ١٩٩٤، كيرش ١٩٩٥، كيرش و موسنتال ١٩٩٥).

(ج) يمكن استخدام الواصفات بوصفها بنود استبيان لتقييم المعلمين لطلابهم (هل يمكن للطالب أن يفعل كذا؟)، وبهذه الطريقة يمكن معايرة الواصفات بشكل مباشر على المقياس الرياضي بالطريقة نفسها التي يتم بها قياس بنود الاختبار في بنك الاختبار.

(د) تم تطوير الواصفات المضمنة في الفصول ٣ و ٤ و ٥ بهذه الطريقة، كما استخدمت كافة المشاريع الثلاثة التي تم وصفها في الملاحق "ب" و "ج" و "د"، منهجية راش لقياس الواصفات ومعادلة المقاييس الناتجة مع بعضها.

وبالإضافة إلى فائدة تحليل راش في تطوير المقياس، يمكن أيضا استخدامه لتحليل الطريقة التي تستخدم بها النطاقات في مقياس التقييم بالفعل، وهذا قد يساعد في تسليط الضوء على الصياغة غير الدقيقة، والتفريط في استخدام النطاق أو الإفراط في استخدامه، وتوفير المعلومات للتقحيح (ديفيدسون ١٩٩٢، ميلانوفيك وآخرون ١٩٩٦، ستانفيلد و كينيون ١٩٩٦، تيندال و كينيون ١٩٩٦).

الملحق (ب)



المقاييس التوضيحية للوصفات

يحتوي هذا الملحق توصيفاً للمشروع السويسري الذي طُوّر الوصفات التوضيحية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات، وتم وضع فئات القياس بالإشارة إلى صفحاتها في الوثيقة الرئيسية. وتم قياس الوصفات في هذا المشروع واستخدامها لإيجاد مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك مع الطريقة رقم ١٢ ج (نموذج راش) الموضح في نهاية الملحق (أ).

مشروع البحث السويسري

الأصل والسياق

تم إعداد مقاييس الوصفات المضمنة في الفصل الثالث والرابع والخامس، بناء على نتائج مشروع مجلس البحث العلمي الوطني السويسري الذي كان في الفترة من ١٩٩٣م إلى ١٩٩٦م، ويُعدُّ المشروع متابعةً لتوصيات ندوة روشيلكون عام ١٩٩١م. وكان الهدف هو تطوير بنود واضحة للكفاءة للقضايا المختلفة في مخطط توصيف الإطار المرجعي، التي يمكن أن تسهم في تطوير حافظة لغات أوروبية.

وكانت الدراسة المسحية عام ١٩٩٤م قد ركزت على التفاعل والإنتاج، واقتصرت على اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية وعلى التقييم بواسطة المعلم، أمّا مسح عام ١٩٩٥م فقد كان تكراراً جزئياً لدراسة عام ١٩٩٤م مع إضافة الاستقبال، ولكن تم فحص الكفاءة في اللغة الفرنسية، واللغة الألمانية، وكذلك اللغة الإنجليزية. وتم إضافة التقييم الذاتي، وبعض المعلومات عن الاختبارات (كمبردج، وجوتة، ودليف، ودالف) إلى التقييم عن طريق المعلم.

وشارك في هذه الدراسات المسحية حوالي ٣٠٠ معلم و٢٨٠٠ متعلم يمثلون تقريباً ٥٠٠ فصلاً. وتجسدت نسب المتعلمين من المرحلة الثانوية، والثانوية العليا، والتعليم المهني، والتعليم الكبار في الآتي:



المرحلة الثانوية	الثانوية العليا	التعليم المهني	تعليم الكبار
١٩٩٤م	٣٥٪	١٩٪	٣١٪
١٩٩٥م	٢٤٪	٣١٪	٢٨٪

وشارك في المسح معلمون من ألمانيا وفرنسا وإيطاليا ومن الأقاليم السويسرية الناطقة باللغة الرومانشية، بالرغم من أن الأعداد المشاركة من الإيطاليين والأقاليم المتحدة بالرومانشية كانت محدودة. وفي سنتي التجارب كان حوالي ربع المعلمين يدرسون بلغتهم الأم. وكان المعلمون قد أجابوا عن الاستبيانات باللغة الهدف، وهكذا تم تطبيق الوصفات عام ١٩٩٤م على اللغة الإنجليزية فقط، أما في عام ١٩٩٥م فقد اكتمل تطبيقها على الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

الطريقة:

باختصار كانت طريقة المشروع كما يأتي:

المرحلة الحدسية:

١- التحليل المفصل لمقاييس كفاءة اللغة في المجال العام، أو المقاييس التي تم الحصول عليها من خلال الاتصال بمجلس أوروبا عام ١٩٩٣م، وهناك قائمة بهذه المقاييس في نهاية الملخص.

٢- تفكيك هذه المقاييس إلى مقاييس توصيفية، ترتبط بتلك المقاييس الموضحة في الفصلين الرابع والخامس لإيجاد مساحة أولية لوصفات مصنفة ومحررة.

المرحلة النوعية:

٣- تحليل تصنيفي لتسجيلات المعلمين وهم يناقشون الكفاءة اللغوية من خلال عرض الأداء بالفيديو ويقارنونها، وذلك للتأكد من أن اللغة الاصطلاحية التي تم استخدامها من قبل التطبيقيين كانت على نحو ملائم.

٤- إقامة ٣٢ ورشة مع المعلمين، وذلك للقيام بالآتي: (أ) تصنيف الوصفات إلى فئات



ذات مغزى للتوصيف (ب) إصدار أحكام نوعية عن وضوح التوصيف، ودقته، و مناسبة (ج) تصنيف الواصفات إلى مجموعات تمثل الكفاءة.

المرحلة الكمية

٥- تقييم المعلمين لمثلي المتعلمين في نهاية العام الدراسي باستخدام سلسلة استبانات متداخلة؛ مُعدّة من بنود الواصفات التي خرج بها المعلمون من الورشات السابقة ليكون التقييم واضحاً ومركزاً ومناسباً. وفي السنة الأولى تم استخدام سلسلة من سبع استبانات، تحتوي كل منها على ٥٠ واصفاً لتشمل مدى الكفاءة عند متعلمين يتراوحون بين من درسوا الإنجليزية في ٨٠ ساعة إلى مرحلة المتحدثين المتقدمين.

٦- وفي السنة الثانية تم استخدام سلسلة مختلفة تتكون من خمس استبانات، وتم الربط بين الدراستين بحقيقة أن واصفات التفاعل الشفهي قد تم إعادة استخدامها في السنة الثانية. وتم تقييم المتعلمين لكل واصفة على مقياس من صفر إلى أربعة؛ يصف علاقة حالات الأداء التي يستطيعونها كما تم توصيفها. كما تم تحليل الطريقة التي فسر بها المعلمون الواصفات باستخدام نموذج مقياس راش للتصنيف، وكان لهذا التحليل هدفان هما:

(أ) قياس قيمة الصعوبة لكل واصفة رياضياً.

(ب) تحديد الاختلاف ذي الدلالة إحصائياً عند تفسير الواصفات في علاقتها بالقطاعات التعليمية المختلفة والمناطق اللغوية واللغات الهدف، وذلك لتحديد الواصفات ذات قيمة الثبات العالية عبر السياقات المختلفة، لاستخدامها في مقاييس جمعية تركيبية تلخص المستويات المرجعية المشتركة.

٧- تقييم الأداء من قبل المعلمين المشاركين لفيدويوهات بعض المتعلمين في الدراسة المسحية، وهدف هذا التقييم إلى تحديد الاختلافات في الصرامة لدى المعلمين المشاركين، وذلك لوضع التباين في الصرامة في الحسبان عند تحديد مدى التحصيل في القطاعات التعليمية في سويسرا.



المرحلة التفسيرية:

٨- تحديد النقاط الفاصلة في مقياس الواصفات لإعداد مجموعة المستويات المرجعية المشتركة التي تم تقديمها في الفصل الثالث، وتلخيص هذه المستويات في مقياس شامل (جدول رقم ١)، وسجل تقييم ذاتي يصف الأنشطة اللغوية (جدول رقم ٢)، وسجل تقييم الأداء يصف قضايا مختلفة في كفاءة اللغة التواصلية (جدول رقم ٣).

٩- تقديم المقاييس التوضيحية في الفصلين الرابع والخامس لتلك الفئات التي أثبتت قابليتها للقياس.

١٠- تعديل الواصفات لتناسب صيغ التقييم الذاتي وذلك لإنتاج نسخة تجريبية سويسرية من حافظة اللغات الأوروبية، وهذا يتضمن (أ) سجل تقييم ذاتي للاستماع، والكلام، والتفاعل الشفهي، والإنتاج الشفهي، والكتابة (جدول رقم ٢)، (ب) قائمة فحص التقييم الذاتي لكل المستويات المرجعية المشتركة.

١١- تقديم نتائج البحوث في المؤتمر الختامي، ونوقشت فيه حافظة اللغات الأوروبية، وتقديم المستويات المرجعية المشتركة للمعلمين.

النتائج:

تعدّ واصفات القياس للمهارات المختلفة، ولأنواع الكفاءات المختلفة (اللغوية، والتداولية، والثقافية الاجتماعية) مُعقدة بالنظر إلى أن تقييم هذه الخصائص المختلفة يمكن جمعها في بُعد قياسي واحد أم لا، وهذه ليست مشكلة سببها نموذج راش، أو مرتبطة به حصرياً، وإنما تنطبق على كل التحاليل الإحصائية، ونموذج راش على كل حال أقلّ تسامحاً عند ظهور المشكلات. وقد ينظر إلى بيانات الاختبارات، وبيانات تقييم المعلمين، وبيانات التقييم الذاتي نظرة مختلفة في هذه الجوانب. وفيما يتعلق بالتقييم بواسطة المعلمين في هذا المشروع كانت بعض الفئات أقلّ نجاحاً، وتجب إزالتها من التحليل لضمان دقة النتائج، والفئات التي فقدت من مخزون الواصفات الأصلية تتضمن الآتي:

(أ) الكفاءة الثقافية الاجتماعية



وتتصف هذه الواصفات بوضوح الكفاءة الثقافية الاجتماعية، والكفاءة اللغوية الاجتماعية. وليس واضحاً إلى أي مدى حدثت هذه المشكلة، هل بسبب (أ) كونها مركب منفصل من كفاءة اللغة (ب) عن طريق الواصفات المبهمة نوعاً ما التي تم تعيينها بوصفها مشكلة في ورش العمل (ج) عن طريق الاستجابات غير المتسقة من قبل المعلمين الذين تنقصهم المعرفة الضرورية عن طلابهم. وامتدت هذه المشكلة لواصفات القدرة إلى القراءة، وإدراك قيمة الروايات والأدب.

(ب) الأعمال ذات الصلة

وتطلب هذه الواصفات من المعلمين أن يخمنوا في أنشطة ذات صلة بالعمل بصورة عامة، غير الأنشطة التي يمكن ملاحظتها مباشرة في الفصل مثل الاتصال بالهاتف، وحضور الاجتماعات الرسمية، وتقديم كلمة رسمية، وكتابة التقارير والمقالات، والمراسلات الرسمية. هذا مع حقيقة أن قطاع تعليم الكبار وقطاع تعليم الراشدين تم تمثيلهما بصورة حسنة.

(ج) المفاهيم السالبة

والواصفات التي تتصل بالحاجة للتيسير، والحاجة لإعادة أو التوضيح تُعدُّ ضمناً مفاهيم سالبة. وتعمل مثل هذه القضايا بصورة أفضل بوصفها شروطاً في صياغة العبارات إيجابياً مثل:

يستطيع أن يفهم الأحاديث المعيارية في الموضوعات المألوفة بوضوح بصورة عامة، شريطة تمكنه من طلب الإعادة أو إعادة الصياغة من وقت لآخر.

وعادة ما تُقدم القراءة في بعد قياسي منفصل عن التفاعل الشفهي، والإنتاج الشفهي للمعلمين. ومع ذلك فإن تصميم جمع البيانات جعل من الممكن قياس القراءة بانفصال، ثم معادلة مقياس القراءة بالمقياس الرئيس بعد ظهور النتيجة. ولم تكن مهارة الكتابة محور التركيز في الدراسة، وواصفات الإنتاج الكتابي المضمنة في الفصل الرابع تم تطويرها بصورة أساسية من الإنتاج الشفهي. ومع ذلك فإن استقرار قيم قياس الواصفات العالي نسبياً للقراءة وللكتابة تم أخذه من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك كما هو منصوص عليه في مقاييس ديالانغ (DIALANG)، ومواصفات رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا (انظر الملحقين "ج" و "د" بالترتيب)، تشير إلى أن المقاربات التي أخذت للقراءة والكتابة كانت فعالة لحد ما.

وترتبط التعقيدات المتعلقة بالفئات التي تمت مناقشتها أعلاه بقضية القياس أحادي البعد في مقابل القياس متعدد البعد. ويظهر القياس المتعدد البعد نفسه بطريقة ثانية فيما يتعلق بمجتمع المتعلمين الذين يتم وصف كفاءتهم. وهناك عدد من الحالات تكون فيها صعوبة الوصفة تابعة للقطاع التعليمي المعني. فمثلاً يُعدُّ المبتدئون الكبار في نظر معلمهم أنّ البحث عن المهمات الحقيقية في الحياة أسهل لديهم من الطلاب ذوي الأربعة عشرة عاماً، وهذا يبدو معقولاً من الناحية الحدسية. ومثل هذا التباين معروف بـ "وظيفة العناصر المتباينة"، وبما أن هذا كان عملياً فإن الوصفات التي أظهرت "وظائف العناصر المتباينة" تم تجنبها عند إنشاء خلاصة للمستويات المرجعية المشتركة المقدمة في الجدولين الأول والثاني من الفصل الثالث، وهناك تأثير قليل ذو دلالة على الوصفات من قبل اللغة الهدف، ولا يوجد تأثير من قبل اللغة الأم أكثر من إحياء بأن المعلمين الناطقين باللغة لهم تفسير صارم لكلمة "يفهم" في المستويات العليا خاصة في ما يتعلق بالأدب.

التوظيف:

تم بناء الوصفات التوضيحية في الفصلين الرابع والخامس إمّا على أساس: (أ) وقوعها في المستوى الذي تكون فيه الوصفة الحقيقية قد تمت معايرتها عملياً في الدراسة، أو (ب) مكتوبة بواسطة العناصر المجمعة للوصفات، فتتم معايرتها لذلك المستوى (كما في بعض الفئات مثل الإعلانات العامة التي لم تكن مضمنة في الاستبيان الأصلي)، أو (ج) أن تُختار على أساس نتائج المرحلة النوعية (ورش العمل)، أو (د) أن تكون كتبت في أثناء المرحلة التفسيرية لتسد الفراغ في المعايير التجريبية للمقاييس الفرعية. وتنطبق هذه النقطة الأخيرة تقريباً بصورة كلية على مستوى الإتيقان الذي تضمنت الدراسة منه عدد قليل من الوصفات.

متابعة:

تبنى مشروع لجامعة بازل في سنتي ١٩٩٩م-٢٠٠٠م واصفات الإطار المرجعي المشترك لأدوات التقييم الذاتي الذي صمم للقبول في الجامعة. وتم إضافة واصفات أيضاً لقياس الكفاءة الاجتماعية اللغوية، ولتدوين المذكرات في السياق الجامعي. وتمت مقايسة الوصفات



الجديدة بمستويات الإطار المرجعي المشترك، بالطريقة نفسها التي تم استخدامها في المشروع الأصلي، وضمنت في هذه النسخة من الإطار المرجعي. وكان معامل الارتباط لقيم مقياس واصفات الإطار المرجعي بين قيم المقياس الأصلي، وقيم المقياس في هذه الدراسة ٠,٨٩٩.



مصادر المقاييس التوضيحية

تحتوي المراجع العامة على كثير من المدخلات ذات الصلة بأقسام الإطار المرجعي

The following reference works contain entries relevant to many sections of the Framework

- Bussmann, Hadumond (1996) Routledge dictionary of language and linguistics. London, Routledge

-Byram, M. (in press) The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London, Routledge. Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1998) Encyclopedia of language and education. Dordrecht, Kluwer. Crystal, D. (ed.) (1987) The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, CUP

-Foster, P. and Skehan, P. (1994) The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics

- Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette

-Johnson, K. (1997) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwells

-Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) Longman dictionary of language teaching and applied linguistics London, Longman

Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', Applied -Linguistics, 16566-542 ,4/.

Spolsky, B. (ed.) (1999) Concise encyclopedia of educational linguistics. Amsterdam, Elsevier-

The following works are of relevance mainly to the chapter under which they are listed



Chapter 1

-Council of Europe (1992) Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe

(1997) -European language portfolio: proposals for development. Strasbourg, Council of Europe

(1982) ‘*Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages’. Appendix A to Girard & Trim 1988

(1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project. Strasbourg, Council of Europe

(1998) ‘*Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages’. Strasbourg, Council of Europe.

*Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) Project no.12 ‘Learning and teaching modern languages for communication’: Final Report of the Project Group (activities 1982-87-). Strasbourg, Council of Europe. Gorosch, M., Pottier, B. and Riddy, D.C. (1967) Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3. Strasbourg, AIDELA in co-operation with the Council of Europe.

-Malmberg, P. (1989) Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe’s language projects. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Chapter 2

a) The following ‘Threshold Level’-type publications have so far appeared:

-Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Langenscheidt.-



-Belart, M. & Rancé, L. (1991) Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys). Gener, Generalitat de Catalunya. Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira). Strasbourg, Council of Europe.-

-Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) Un niveau-seuil. Paris, Hatier.

-Dannerfjord, T. (1983) Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendiks. Strasbourg, Council of Europe.

Efstathiadis, S. (ed.) (1998) Katofli gia ta nea Ellenika. Strasbourg, Council of Europe.-

-Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg, Council of Europe.

-Ek, J.A. van (1977) The Threshold Level for modern language learning in schools. London, Longman. Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) Threshold Level 1990. Cambridge, CUP.

(1991) Waystage 1990. Cambridge, CUP.-

(1997) -Vantage Level. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000)).

Galli de' Paratesi, N. (1981)) -Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Strasbourg, Council of Europe.

-Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) Latvie šu valodas prasmes limenis. Strasbourg, Council of Europe.-

Jessen, J. (1983) Et taerskelniveau for dansk. Strasbourg, Council of Europe.-

-Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg. Strasbourg, Council of Europe.



-Kallas, E. (1990) Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana. Venezia, Cafoscarina.-

King, A. (ed.) (1988) Atalase Maila. Strasbourg, Council of Europe.-

-Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992) Nivell lindar per a la llengua catalana. Barcelona, Generalitat de Catalunya.-

Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) Fuq l-g-atba tal-Malti. Strasbourg, Council of Europe.-

Narbutas E., Pribu_auskaite, J., Ramonienė, M., Skapienė, S. & Vilkiene, L. (1997) Slenkstis. -Strasbourg, Council of Europe.-

-Porcher, L. (ed.) (1980) Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire. Strasbourg, Council of Europe.

-Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi. Paris, Hatier.-

-Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) Porogoviy uroveny russkiy yazik. Strasbourg, Council of Europe.-

-Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) Nivel soleira lingua galega. Strasbourg, Council of Europe.

-Sandström, B. (ed.) (1981) Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare. Stockholm, Skolöverstyrelsen.-

Slagter, P.J. (1979) Un nivel umbral. Strasbourg, Council of Europe.-

-Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) Et terskelnivå for norsk. Strasbourg, Council of Europe.

-Wynants, A. (1985) Drempelniveau: nederlands als vreemde taal. Strasbourg, Council of Europe.

b) Other publications of relevance:



-Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry. Brussels, Lingua.

-Lüdi, G. and Py, B. (1986) Etre bilingue. Bern, Lang.

-Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) The language audit. Milton Keynes, Open University.

-Porcher, L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.

Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. Paris, Hachette.- (ed.) (1983) Case studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon.

-Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford, Pergamon.

(1981) -L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier.

-Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.

-Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) Systems development in adult language learning. Oxford, Pergamon.

-Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies (contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe. Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. Applied Linguistics 10137-128 ,2/.

Wilkins, D.A. (1972) Linguistics in language teaching. London, Edward Arnold.-

Chapter 3



-van Ek, J.A. (1985/86-) Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels. Strasbourg, Council of Europe.

-North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency. New York, Peter Lang.

(1994) -Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.

-North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. Language Testing 15:262-217 :2/.

-Schneider, G. and North, B. (2000) Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, -Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.-

Chapter 4

Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford, OUP.-

-Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, -A.S., Groot, P.G. & Trosper, S.A. (eds.) The construct validation of tests of communicative competence. Washington, DC., TESOL.

Carter, R. & Lang, M.N. (1991) Teaching literature. London, Longman.-

-Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. Applied Linguistics 10:170-157 ,2/.

-Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) The Speech chain: the physics and biology of spoken language. 2nd. edn. New York, Freeman.

-Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) Strategies in interlanguage communication. London, Longman. Firth, J.R. (1964) The tongues of men and Speech. London, OUP.

-Fitzpatrick, A. (1994) Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment.



Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe.

Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.-

Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.-

-Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.

Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales* (3 vols.). Paris, Colins.-

-Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.

Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT. -

-Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.

-Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.

-Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

Chapter 5

-Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley. Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.

Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.-

Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.-

-Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological*



reactions in unfamiliar environments. London, Methuen.

-Gardner, R.C. (1985) Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation. London, Edward Arnold.

-Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) Speech acts. New York, Academic Press, 4158.-

Gumperz, J.J. (1971) Language in social groups. Stamford, Stamford University Press.-

-Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York, Holt, Rinehart & Wiston.

-Hatch, E. & Brown, C. (1995) Vocabulary, semantics and language education. Cambridge, CUP.

Hawkins, E.W. (1987) Awareness of language: an introduction. revised edn. Cambridge, CUP-

-Hymes, D. (1974) Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972)-

Hymes, D.H. (1984) Vers la compétence de communication. Paris, Hatier-

Kingdon, R. (1958) The groundwork of English intonation. London, Longman.-

-Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Munich: iudicium verlag.

-Labov, W. (1972) Sociolinguistic patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Lehrer, A. (1974) Semantic fields and lexical structure. London & Amsterdam. -

Levinson, S.C. (1983) Pragmatics. Cambridge, CUP.-

Lyons, J. (1977) Semantics.vols. I and II. Cambridge, CUP.-



-Mandelbaum, D.G. (1949) Selected writings of Edward Sapir. Berkeley, University of California Press. Matthews, P.H. (1974) Morphology: an introduction to the theory of word-structure. Cambridge, CUP. (1981) Syntax. Cambridge, CUP.

-Neuner, G. (1988) A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.

-O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) The intonation of colloquial English. 2nd edn. London, Longman. O'Connor, J.D. (1973) Phonetics. Harmondsworth, Penguin.-

Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin.-

-Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart, Metzler. Robinson, G.L.N. (1985) Crosscultural Understanding. Oxford: Pergamon.

Robinson, W.P. (1972) Language and social behaviour. Harmondsworth, Penguin.-

-Roulet, E. (1972) Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues. Paris, Nathan. Sapir, E. (1921) Language. New York, Harcourt Brace.

Searle, J. (1969) Speech acts: an essay in the philosophy of language. Cambridge, CUP.-

-Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. Language in society, vol.51, no.1, 124-. Trudgill, P. (1983) Sociolinguistics 2nd edn. Harmondsworth, Penguin.

-Ullmann, S. (1962) Semantics: an introduction to the science of meaning. Oxford, Blackwell. Wells, J.C. & Colson, G. (1971) Practical phonetics. Bath, Pitman.-

Widdowson, H.G. (1992) Practical stylistics: an approach to poetry. Oxford, OUP.-



-Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.

Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanäum. -

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
-(1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.-

Chapter 6

-Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.-

-Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues sec-ondes*. Bern, Lang.

-Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier. Blom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.

Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.-

-Broeder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon*. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.

-Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. The roles of fluency and accuracy. Cambridge. CUP.

(1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 2531--

-Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.



-Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.

-Byram, M. (1989) Cultural Studies and Foreign Language Education. Clevedon, Multilingual Matters. Byram, M. (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.

-Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) Sociocultural competences in foreign language teaching and learning. Strasbourg, Council of Europe.

-Callamand, M. (1981) Méthodologie de la prononciation. Paris, CLE International.

-Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. Applied linguistics vol. 1, no.1.

-Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52. Berne, CDIP.

Cormon, F. (1992) L'enseignement des langues. Paris, Chronique sociale.-

-Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. Etudes de linguistique appliquée 98.

*-Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg, Council of Europe.

Cunningsworth, A. (1984) Evaluating and selecting EFL materials. London, Heinemann.-

*Girard, D. (ed.) (1988) Selection and distribution of contents in language syllabuses. Strasbourg, Council of Europe.

-Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) Pour un nouvel enseignement des langues. Paris, CLE. Dickinson, L. (1987) Self-



instruction in language learning. Cambridge, CUP.-

-Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.

-Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (19923-) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.

Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.-

-Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.

-Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris, E.S.F. Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum*, revised edn. Cambridge, CUP.

Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan. -

Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier. -(1971) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon*.

(ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French)*. Strasbourg, Council of Europe.

Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.-

Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.-

-Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.

-Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.

-Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in*



foreign language teaching: theory and practice. Dublin, Authentik.

MacKay, W.F. (1965) Language teaching analysis. London, Longman.-

McDonough, S.H. (1981) Psychology in foreign language teaching. London, Allen & Unwin.-

-Melde, W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Tübingen, Gunter Narr Verlag.

-Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

-Piepho, H.E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel. München, Frankonius.

*Porcher, L. (1980) Reflections on language needs in the school. Strasbourg, Council of Europe.

(ed.) (1992) Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

-Py, B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA.

-Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, Hueber.

-Savignon, S.J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.), Addison-Wesley.

-Sheils, J. (1988) Communication in the modern language classroom. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).

-Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. Applied Linguistics

Skehan, P. (1987) Individual differences in second language learning.



London, Arnold.-

Spolsky, B. (1989) Conditions for second language learning. Oxford, OUP.-

Stern, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. Oxford, OUP.-

-Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'.

Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10, 525-.

The British Council (1978) The teaching of comprehension. London, British Council.-

-Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and

teaching of languages for communication'. In Grebing, R. Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin, Cornelsen.

Williams, E. (1984) Reading in the language classroom. London, Macmillan.-

Chapter 7

Jones, K. (1982) Simulations in language teaching. Cambridge, CUP.-

Nunan, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, CUP. -

Yule, G. (1997) Referential communication tasks. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum-



Chapter 8

-Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching* vol. 20 nos. 2 & 3, p.81-157 & 92-174

-Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.

Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.-

*Coste, D. (ed.) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.

-Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.

-Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.

-Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg, Council of Europe.

Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.-

Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion. -

Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.-

-Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.

-Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.'L' Paris, Hatier.

-Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches*



Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version. Bern EDK. Also available online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) Mehrsprachiges Land -mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.

-Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. Etudes de linguistique appliquée, 103.

*Wilkins, D. (1987) The educational value of foreign language learning. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.

Wilkins, D.A. (1976) Notional syllabuses. Oxford, OUP.-

Chapter 9

-Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) Language Test Construction and Evaluation. Cambridge, CUP.

-Alderson, J.C. (2000) Assessing Reading. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.

Bachman, L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford, OUP.-

-Brindley, G. (1989) Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum. NCELTR Research Series

(National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University. Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. Bulletin CILA 55.

-Douglas, D. (2000) Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.

-Lado, R. (1961) Language testing: the construction and use of



foreign tests. London, Longman.

-Lussier, D. (1992) Evaluer les apprentissages dans une approche communicative. Col. F. Paris, Hachette.

Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'-Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.

-Oskarsson, M. (1980) Approaches to self-assessment in foreign language learning. Oxford, Pergamon.

(1984) Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work. Strasbourg, Council of Europe.

-Reid, J. (2000) Assessing Vocabulary. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.-

Tagliante, C. (ed.) (1991) L'évaluation. Paris, CLE International.-

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6). Cambridge, CUP.



الواصفات في الإطار المرجعي المشترك

بالإضافة إلى الجداول المستخدمة في الفصل الثالث لتلخيص مستويات الإطار المرجعي المشترك، وتتخلّل الواصفات التوضيحية في نصوص الفصلين الرابع والخامس كما يأتي:

الوثيقة (ب) ١ المقاييس التوضيحية في الفصل الرابع: الأنشطة التواصلية

الشفهي	الاستقبال
<ul style="list-style-type: none">فهم المسموع بصورة عامة.فهم التواصل بين الناطقين الأصليين باللغة.الاستماع بوصفه فرداً من جمهور على الهواء مباشرة.الاستماع للإعلانات والتعليمات.الاستماع للمذياع والتسجيلات الصوتية.	
السمعي البصري	
<ul style="list-style-type: none">مشاهدة التلفاز والأفلام.	
الكتابي	
<ul style="list-style-type: none">فهم المقروء بصورة عامة.قراءة المراسلات.القراءة التوجيهية.القراءة من أجل للمعلومات والجدل.قراءة التعليمات.	
الشفهي	التفاعل
<ul style="list-style-type: none">التفاعل الشفهي العاماستيعاب التفاعل.فهم المتحاور الناطق باللغة الأم.المحادثات.المناقشات غير الرسمية.المناقشات الرسمية (الاجتماعات).التعاون على الأهداف الموجهة.المعاملات والحصول على البضائع والخدمات.تبادل المعلومات.المقابلات، وإجراء المقابلات.	



الكتابي	
التفاعل الكتابي العام	
• المراسلات.	
• المذكرات، والرسائل، الاستمارات.	
الشفهي	الإنتاج
الإنتاج الشفهي العام	
• المحافظة على المناجاة الفردية، ووصف الخبرات.	
• أداء المنولوجات الممتعة في المناظرة.	
• الإعلانات العامة.	
• مخاطبة الجمهور.	
الكتابي	
الإنتاج الكتابي العام.	
• الكتابة الإبداعية.	
• كتابة التقارير والمقالات.	



الوثيقة (ب) ٢ المقاييس التوضيحية في الفصل الرابع: استراتيجيات التواصل

الاستقبال	• تحديد بعض التلميحات والاستنتاجات.
التفاعل	• مواجهة المستمعين (أخذ الفرصة في الحديث). • التعاون. • الاستفسار عن المبهات بغرض الإيضاح.
الإنتاج	• التخطيط. • التعويض. • المراقبة والتصويب.

الوثيقة (ب) ٣ المقاييس التوضيحية في الفصل الرابع: التعامل مع النصوص

النص

- تدوين الملاحظات في السمنارات والمحاضرات.
- معالجة النصوص.



الوثيقة (ب) ٤ المقاييس التوضيحية في الفصل الخامس: كفاءة اللغة التواصلية

اللغوي	<ul style="list-style-type: none"> المدى المدى العام. مدي المفردات (الحصيلة اللغوية). التحكم الدقة النحوية. التحكم في المفردات. التحكم في النطق والتنغيم التحكم في الكتابة الإملائية.
الاجتماعي اللغوي	<ul style="list-style-type: none"> ملائمة الاجتماعي اللغوي.
التدائلي	<ul style="list-style-type: none"> المرونة. مخاطبة الجمهور (أخذ الفرصة في الحديث). - الإعادة. تنمية الموضوعات. تماسك النص. ضبط المقترحات. الطلاقة الشفهية.

الوثيقة (ب) ٥ التماسك في معايرة الواصفات

يُبرز الوضع الذي يظهر فيه مستوى خاص من المقاييس درجة عالية من التماسك، ويمكن التمثيل لذلك بالموضوعات. لم يتم تضمين واصفات خاصة بالموضوعات، ولكن تم الرجوع إلى الموضوعات عند الواصفات في فئات مختلفة. وكانت الفئات الأكثر تناسبا هي: التوصيف والسرد، وتبادل المعلومات، والنطاق اللغوي.

وتقارن الجداول البيانية أدناه الطريقة التي تم التعامل بها مع الموضوعات في هذه المناطق الثلاث. وبالرغم من أن محتوى الجداول البيانية الثلاثة ليس متطابقاً، فإن المقارنة أظهرت درجة معقولة من الترابط التي انعكست من خلال مجموعة الواصفات التي تمت معاييرها. ويكون مثل هذا التحليل هو الأساس لإنتاج واصفات للفئات التي لم تضمن في الدراسة الأصلية (مثل الإعلانات العامة)، وذلك عن طريق تجميع عناصر الواصفات.



المقاييس التوضيحية للوصفات

التوصيف والسرد (وصف الخبرات)					
١(أ) أين يعيشون ؟	٢(أ) - المظهر الخارجي للناس - الأشياء، الحيوانات الأليفة، والممتلكات. - الخلفيات والمهن - الأحداث والأنشطة. - الأماكن وأحوال العيش - الرغبات والمكروهات - الخلط والترتيبات. - العادات والأعمال المكررة - الخبرة الشخصية.	١(ب) - العقدة في كتاب أو فلم - الخبرات. - الاستجابة لأمرين. - التفاصيل الأساسية لأحداث لا يمكن التنبؤ بها (الحوادث مثلاً). - الأحلام، والآمال، والطموحات. - القصص.	٢(ب)	١(ج) تفاصيل واضحة تصف المواضيع المعقدة.	٢(ج)

تبادل المعلومات					
١(أ) - بين أنفسهم والآخرين. - البيت. - الوقت.	٢(أ) - الأعمال الراتبة - التوجيهات والتعليمات الميسرة المباشرة. - الأعمال المقيدة - التسلية، والعادات، والرواتب. وأوقات الفراغ. - الأنشطة الماضية.	١(ب) - التوجيهات المفصلة - المعلومات الحقيقية المجمعة في الأحداث المألوفة في المجال.			

النطاق لإعدادات					
١(أ)	٢(أ) - الحاجات المشتركة الأساسية - المعاملات اليومية الراتبة - الأشياء الدائمة المتوقعة - المواقف والمواضيع المألوفة - الحاجات الأساسية السهلة معلومات عن الأفراد، والأعمال اليومية، وطلب معلومات. - المواقف اليومية بمحتوياتها المتوقعة.	١(ب) - معظم المعلومات التي تتعلق بالحياة اليومية، مثل: الأسرة، والنهايات، والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية.			



الوثيقة (ب) ٦ مقاييس كفاءة اللغة التي استخدمت بوصفها مصدرا

المقاييس الكلية للكفاءة الشفهية العامة

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication ١٩٧٤
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment - Graded Tests ١٩٨٧
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands ١٩٩٠
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency ١٩٩٣
- European Certificate of Attainment in Modern Languages ١٩٩٣

مقاييس للأنشطة التواصلية المتنوعة

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills ١٩٧٨
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales ١٩٩١
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English ١٩٩١
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin ١٩٩٤ ,٣



مقاييس للمهارات الأربع

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings ١٩٧٥
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking ١٩٧٨
- Australian Second Language Proficiency Ratings ١٩٨٢
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines ١٩٨٦
- Elviri et al.: Oral Expression ١٩٨٦ (in Van Ek ١٩٨٦)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors ١٩٩١
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: ١٩٨٩
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)

مقاييس التصنيف للتقييم الشفهي

- Dade County ESL Functional Levels ١٩٧٨
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid ١٩٨١
- Carroll B.J. and Hall P.J. Interview Scale ١٩٨٥
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale ١٩٨٠
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing ١٩٩٠
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale ١٩٩٣



أطر محتوى المقرر الدراسي ومحكات التقييم للمراحل التربوية للحصول

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English ١٩٩٠
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French ١٩٨٩
- English National Curriculum: Modern Languages ١٩٩١
- Netherlands New Examinations Programme ١٩٩٢
- Eurocentres Scale of Language Proficiency ١٩٩٣
- British Languages Lead Body: National Language Standards ١٩٩٣



الملحق (ج)

مقاييس ديالانق

يحتوي هذا الملحق على توصيف لنظام تقييم اللغة (ديالانق) الذي هو تطبيق للأهداف التشخيصية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك. والتركيز هنا على مقولات التقييم الذاتي التي استخدمت في هذا النظام، وعلى دراسة المعايير التي أجريت عليها بوصفها جزءاً من تطوير النظام. وتم تضمين مقياسين توصيفيين مرتبطين ببعضهما ومبنيين على الإطار المرجعي، وتم استخدامهما في تقرير النتائج التشخيصية وإعلانها للمتعلمين. كما تم قياس الوصفات في هذا المشروع ومعادلتها مع مستويات الإطار المرجعي، وفقاً للطريقة رقم ١٢ ج (نموذج راش) الموضح في نهاية الملحق (أ).

مشروع ديالانق

نظام تقييم ديالانق

ديالانق هو نظام تقييم أعدّ لتعلمي اللغة، الذين يرغبون في الحصول على معلومات تشخيصية عن كفاءتهم اللغوية. وتم تنفيذ مشروع ديالانق بإعانة مالية من المفوضية الأوروبية، والإدارة العامة للتعليم والثقافة (برنامج سقراط، اللغات - العملية د).

ويتكون النظام من التقييم الذاتي، واختبارات اللغة، والتغذية الراجعة. وهذه الأقسام متاحة في أربع عشر لغة أوروبية هي: الدنمركية، والهولندية، والإنجليزية، والفنلندية، والفرنسية، والألمانية، واليونانية، والإيرلندية، والأيسلندية، والنرويجية، والإيطالية، والبرتغالية، والأسبانية، والسويدية. ويوزع ديالانق عبر الإنترنت دون رسوم.

وتم بناء إطار تقييم ديالانق والمقاييس التوضيحية المستعملة في تقرير النتائج للمستخدمين على أساس الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بصورة مباشرة. وعناصر التقييم الذاتي المستخدمة في ديالانق هي غالباً مأخوذة من الإطار المرجعي المشترك، وتمت ملاءمتها لتلبية الحاجات الخاصة للنظام عند الضرورة.



أهداف ديالانق

يستهدف مشروع ديالانق خدمة الراشدين الذين يريدون أن يعرفوا مستوى كفاءتهم اللغوية، ويودون أن يعرفوا مردود نقاط القوة ونقاط الضعف في كفاءتهم. ويزود النظام المتعلمين بنصائح عن كيفية تطوير مهاراتهم اللغوية، وفوق ذلك يحاول أن يزيد من وعيهم بتعلم اللغة وبالكفاءة اللغوية. ولا يصدر النظام أيّ شهادات.

ومستخدمو النظام في المقام هم آحاد المتعلمين الذين يتعلمون اللغة بصورة مستقلة، أو في مقررات لغة رسمية. وعلى كل قد يجد معلمو اللغة أيضاً أن كثيراً من مميزات النظام مفيدة لأهدافهم.

إجراءات التقييم في ديالانق

تأخذ إجراءات التقييم في ديالانق الخطوات الآتية:

- ١- اختيار لغة التعامل (١٤ اختياراً).
- ٢- التسجيل.
- ٣- اختيار لغة الاختبار (١٤ اختياراً).
- ٤- اختبار تحديد المستوى في حجم المفردات.
- ٥- اختيار المهارة اللغوية (القراءة، الاستماع، الكتابة، المفردات، التراكيب).
- ٦- التقييم الذاتي (فقط في القراءة، والاستماع، والكتابة).
- ٧- تقدير النظام لقدرة المتعلمين القبلية.
- ٨- التحكم في اختبار الصعوبة المناسبة.
- ٩- التغذية الراجعة.

عند الدخول على النظام يختار المتعلمون أولاً اللغة التي يودون أن يتلقوا بها التعليمات،



والتغذية الراجعة. وبعد التسجيل يُقدّم اختبار تحديد المستوى للمتعلمين، وهو الذي يقدر أيضاً حجم المفردات عندهم. وبعد اختيار المهارة التي يودون الاختبار فيها، يقدم للمتعلمين عدداً من عناصر التقييم الذاتي قبل الاختبار الذي تم اختياره. وتشمل عناصر التقييم الذاتي هذه المهارة موضع الاختبار، وعلى المتعلم كذلك أن يقرر إذا كان يستطيع أن يؤدي النشاط الموصوف في كل عنصر أم لا يستطيع. والتقييم الذاتي ليس متاحاً للقسمين الآخرين في تقييم ديالانق وهما المفردات، والتراكيب لأن عناصر هذا المصدر لا توجد عناصر مقابلة لها في الإطار المرجعي. وبعد الاختبار؛ وبوصف ذلك جزءاً من التغذية الراجعة يُعرّف المتعلمون بمستوى تقييمهم الذاتي للكفاءة، وما إذا كان يختلف عن مستوى الكفاءة التي حددها لهم النظام بناء على الأداء في الاختبار. وتتاح للمستخدمين كذلك فرصة لمعرفة الأسباب الكامنة لعدم التوافق بين التقييم الذاتي ونتائج الاختبار في قسم التغذية الراجعة التوضيحي.

الهدف من التقييم الذاتي في نظام ديالانق

تستخدم عناصر التقييم الذاتي لسببين في نظام ديالانق. أولاً يُعدّ التقييم الذاتي نشاطاً مهماً في ذاته، ويُعتقد أنه يُشجع على التعلم الذاتي، ويمنح المتعلمين تحكماً أكبر في تعلمهم، ويحسن وعي المتعلم بالعملية التعليمية.

والغاية الثانية للتقييم الذاتي في ديالانق هي غاية تقنية: فيستخدم النظام اختبار تحديد المستوى لحجم المفردات، ونتائج التقييم الذاتي لتقدير قدرة المتعلمين ومن ثم توجيههم إلى الاختبار الذي يُناسب قدراتهم.

مقاييس ديالانق للتقييم الذاتي

المصدر

معظم عناصر التقييم الذاتي المستخدمة في نظام ديالانق مستخلصة من النسخة الإنجليزية للإطار الأوروبي المرجعي المشترك (المسودة ٢، ١٩٩٦م)، وبهذا الصدد يُعدّ ديالانق تطبيقاً مباشراً لأهداف التقييم في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك.



التطور النوعي

استعرضت مجموعة ديالانق التشغيلية في التقييم الذاتي^١ كل عناصر الإطار المرجعي المشترك عام ١٩٩٨م، واختيرت تلك العناصر التي تبدو أكثر صلابة ووضوحاً وسهولة، كما تم الرجوع إلى نتائج نورث التجريبية (١٩٩٦م/٢٠٠٠م) في هذه العناصر كذلك. وتم اختيار أكثر من مائة عنصر للقراءة، والاستماع، والكتابة. وبالإضافة إلى ذلك فقد تم اختيار عناصر عن الكلام، ولكن وبما أن مهارة الكلام ليست جزءاً من نظام ديالانق الحالي فلم يتم تضمينها في الدراسة التقنية التي تم توصيفها أدناه، كما لم يتم عرضها في هذا الملحق.

وتغيرت صياغة هذه العناصر من (يستطيع) إلى (أستطيع) لأن استخدامها يكون للتقييم الذاتي أكثر من تحقيق أهداف التقييم بواسطة المعلمين. وتم تعديل بعض هذه العناصر لجعلها أكثر سهولة لتناسب المستخدمين المعنيين، وتم تطوير عناصر جديدة عندما لا تكون هناك عناصر كافية في الإطار المرجعي للاعتماد عليها (العناصر الجديدة مكتوبة بالخط المائل في الجداول). وتم تدقيق كل العناصر من قبل الدكتور برين نورث منشئ العناصر في الإطار المرجعي، ومجموعة من أربعة خبراء في اختبارات اللغة وتدريسها، وذلك قبل الاتفاق على الصياغة النهائية للعناصر.

الترجمة

وبما أن نظام ديالانق؛ نظام متعدد اللغات فقد تمت ترجمة عناصر التقييم الذاتي من اللغة الإنجليزية إلى الثلاث عشرة لغة الأخرى، وسارت الترجمة بأسلوب تم الاتفاق عليه، وكانت الخطوط العريضة والمفاوضات التي تم الاتفاق عليها هي: أن تكون المفهومية معيار جودة أولي. وترجم العناصر خبيران إلى ثلاثة خبراء من كل لغة إلى لغاتهم بصورة مستقلة ثم تقابلوا لمناقشة الخلافات وللاتفاق حول الصياغة، وتم إرسال الترجمات إلى مجموعة التقييم الذاتي التي يتمتع أعضاؤها بكفاءة لغوية وذلك لإضافة فحص عرضي للجودة في الترجمة إلى اللغات التسع، وتم التواصل مع المترجمين، ومناقشة أي سؤال يتعلق بالصياغة، كما تم الاتفاق على التعديلات.

١ - تكونت المجموعة من ألكس تسديل (رئيساً)، ونوس فقرواس وأري هيتا، وفليانكا كاكنديفا، وماتس اوسكارون،

وسولي تكالا.



معايرة عناصر التقييم الذاتي

حتى الآن نفذ مشروع ديالانق دراسة معايرة واحدة في عناصر التقييم الذاتي (المعايرة هي إجراء يتم فيه تحديد مستوى صعوبة البند أو العنصر إحصائياً ثم يتم إنشاء مقياس له). وقامت المعايرة على عينة من ٣٠٤ شخص (تصميم اختبار كامل) وجلسوا أيضاً لعدد من اختبارات ديالانق باللغة الفنلندية، وتم تقديم عناصر التقييم الذاتي لهم باللغة السويدية (٢٥٠ ل شخص يتحدثون السويدية) أو باللغة الإنجليزية. وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن يرجع معظم الأشخاص إلى نسخة اللغة الفنلندية للعناصر^٢.

وتم تحليل البيانات عن طريق برنامج (أوبلم، فرهلست وآخرون ١٩٨٥م؛ فرهلست وقلاس ١٩٩٥م)^٣. وكانت نتائج التحليل جيّدة جداً؛ فأكثر من ٩٠٪ من العناصر يمكن قياسها (وهذا يعني أنها تناسب النموذج الإحصائي المستخدم). وكانت مقاييس التقييم الذاتي الثلاثة التي تم إنشاؤها على أساس معايرة العناصر متجانسة جداً كما أشارت إلى ذلك الفهارس عالية المصادقية (ألفا كرونباش) ٩١ للقراءة، و٩٣ للاستماع، و٩٤ للكتابة^٤.

وسيتّم القيام بدراسات معايرة مشابهة عند اختبار اللغات الثلاث عشرة الأخرى، باتباع المقاربة التي طورتها مجموعة تحليل البيانات، وستظهر النتائج إلى أي مدى أن النتائج الممتازة للدراسة الأولى يمكن إعادتها، وهل هناك ميل لأن تكون بعض العناصر أفضل من العناصر الأخرى بصورة ثابتة لأغراض التقييم الذاتي.

وبالرغم من أن دراسة المعايرة هي الدراسة الوحيدة فقط، فمن المهم أن نلاحظ أنها تتحدث عن جودة عناصر التقييم الذاتي في أكثر من نسخة لغوية في ديالانق. وذلك لأن معظم المتعلمين يمكن أن يختار أي لغة، أو حتى كل اللغات (السويدية والإنجليزية أو الفنلندية) عند

٢ - وقد أُجريت هذه الدراسة في مركز دراسات اللغة التطبيقية في جامعة يوفاسكولا الفنلندية التي كانت مركز التنسيق للمشروع في ١٩٩٦-١٩٩٩م من خلال مجموعة العمل لتحليل البيانات التي تكونت من فليانكا كافنديفا (رئيساً)، ونورمان فيرهلست، وسولي تاكالا، وجون دي جونج، وتيمو تورمكاز. (Fellyanka Kaftandjieva (chair), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong, and Timo Törmäkangas) وكان مركز التنسيق في المرحلة الثانية لمشروع مقاييس (ديالانق) هو جامعة فيري في برلين.

٣ - مشروع (أوبي ال إم) هو امتداد لنموذج راش، الذي يسمح للعناصر بالتمايز في ما بينها، والفرق بينه وبين نموذج المتغيرات الثنائي، أن متغيرات التمييز لا تقدر، ولكنها تدرج بوصفها ثوابت معروفة.

٤ - وكانت ملائمة نموذج البيانات العالمية أيضاً جيدة () عندما تمت معايرة العناصر معاً



ملئهم لجزء التقييم الذاتي، مع أن أغلبهم ربما يعتمد على خيار اللغة السويدية. وبسبب إجراءات الترجمة الدقيقة، نستطيع أن نفترض أن عناصر التقييم الذاتي متساوية بدرجة كبيرة عبر اللغات؛ افتراض يمكن أن يختبر بوصف ذلك جزءاً من دراسات المعايير الأخرى.

ودليل إضافي على جودة مقاييس التقييم الذاتي لديالانق، ولقاييس الإطار المرجعي تم الحصول عليه بواسطة الدكتوراة كافتان دينا لربطه لقيم صعوبة العناصر في هذه الدراسة لقيم العناصر نفسها التي حصل عليها نورث (١٩٩٦-٢٠٠٠م) في سياق مختلف، ووجدت معامل الارتباط عالياً جداً (٠,٨٣) أو حتى (٠,٨٩٧) ويتم استبعاد عنصر إذا كان هناك تصرف غير طبيعي.

وتعرض الوثيقة ج ١ ١٠٧ عنصر تقييم ذاتي للقراءة والاستماع والكتابة، التي بقيت لتوضيح التي أبقت دراسة المعايير القائمة على البيانات الفنلندية. والعناصر في كل جدول مرتبة وفقاً للصعوبة من الأسهل إلى الأصعب، والعناصر التي لم تؤخذ من الإطار المرجعي مكتوبة بالخط المائل.

بعض مقاييس ديالانق القائمة على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك

يستخدم ديالانق بالإضافة إلى عناصر التقييم الذاتي مجموعتين من المقاييس التوصيفية، تقوم على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وهي مقاييس تتعلق بالقراءة والكتابة والاستماع:

- النسخة الأكثر إيجازاً التي تصاحب علامات الاختبار.

- النسخة الأكثر شمولاً، وهي جزء من تقارير التغذية الراجعة.

المقاييس الموجزة

يستخدم نظام ديالانق المقاييس الكلية الموجزة للقراءة والكتابة والاستماع لنقل الدرجات في النظام. وعندما يحصل المتعلمون على تغذية راجعة في أدائهم تُسلم لهم النتيجة في مقياس الإطار المرجعي ١١ إلى ج ٢، أما دلالة هذه العلامات فيتم توصيفها باستخدام مقاييس التقارير هذه، وقد تم التحقق من صدق هذه المقاييس في سياق ديالانق بسؤال اثني عشر خبير ليخصص كل عنصر لواحد من المستويات الستة، وهذه المقاييس التقريرية الكلية تم استخدامها بعد ذلك، من قبل المحكمين الخبراء لتخصيص كل بند في اختبارات ديالانق للغة الفنلندية لمستوى من مستويات الإطار المرجعي. ويقوم المقياس على الجدول الثاني



للإطار الأوروبي المرجعي المشترك وتم تعديل التوصيفات نوعاً ما بالطريقة نفسها كما في عناصر التقييم الذاتي. وتم عرض هذه المقاييس في الوثيقة ج ٢.

التغذية الراجعة الاستشارية

يستخدم قسم التغذية الراجعة الاستشارية لنظام التقييم مقاييس تحتوي على توصيفات شاملة للكفاءة في القراءة والكتابة والاستماع. ويزود القسم المستخدمين بحسابات تفصيلية لما يستطيع أن يؤديه المتعلمون باللغة في كل مستوى مهاري على نحو نموذجي. ويستطيع المتعلمون أيضاً أن يُقارنوا التوصيف لمستوى معين بالتوصيف للمستويات القريبة منه. وهذه المقاييس التفصيلية أيضاً مبنية على مقاييس الجدول الثاني في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، ولكن تم توسيع الوصفات أكثر بمساعدة الأقسام الأخرى للإطار المرجعي ومصادر أخرى. وعرضت هذه المقاييس في الوثيقة ج ٣.

والقراء الذين يرغبون في نتائج الدراسات التجريبية التي تم التقرير عنها هنا سيجدون معلومات تفصيلية أكثر عنها في مؤلف Takala and Kaftandjieva (قيد النشر) ولمعلومات أكثر عن النظام بصورة عامة، وللتغذية الراجعة المتاحة يرجى مراجعة Huhta، Luoma، Oscarson، Sajavaara، Takala and Teasdale (قيد النشر).



مراجع مقاييس ديانق:

- Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming).

- DIALANG - A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.)

Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

- North, B. (٢٠٠٠/١٩٩٦). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted ٢٠٠٠: New York, Peter Lang.

- Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

- Verhelst, N., C. Glass and H. Verstralen (١٩٨٥). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.

- Verhelst, N. and C. Glass (١٩٩٥). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. ٢٣٧-٢١٥.



مستويات الإطار	القراءة
1أ	<p>أستطيع أن أفهم الفكرة العامة لنصوص المعلومات الميسرة، والتوصيفات القصيرة والسهلة، خاصة إذا كانت تحتوي على صور تُساعد على شرح النص.</p> <p>أستطيع أن أفهم النصوص القصيرة جداً والسهلة، وأن أضع الأسماء المألوفة والكلمات والصور والعبارات الأساسية بجانب بعضها عند إعادة قراءة أجزاء من النص مثلاً.</p> <p>أستطيع متابعة التعليمات المكتوبة السهلة والقصيرة، خاصة إذا احتوت على صور.</p> <p>أستطيع التعرف على الأسماء المألوفة، والكلمات والعبارات المحدودة جداً في الإشعارات السهلة في معظم مواقف الحياة العامة.</p> <p>أستطيع أن أفهم الرسائل القصيرة والسهلة المكتوبة على البطاقات البريدية مثلاً.</p>
2أ	<p>أستطيع أن أفهم النصوص القصيرة والسهلة التي تحتوي على معظم الكلمات العامة بما في ذلك بعض الكلمات العالمية المشتركة.</p> <p>أستطيع أن أفهم النصوص القصيرة والسهلة المكتوبة بلغة الحياة اليومية العامة.</p> <p>أستطيع أن أفهم النصوص القصيرة والسهلة المتعلقة بعملية.</p> <p>أستطيع أن أبحث عن معلومات محددة في مواد الكتابة اليومية مثل الإعلانات والنشرات وجداول المواعيد.</p> <p>أستطيع أن أعرف على معلومات محددة في مواد الكتابة الميسرة مثل الخطابات والنشرات وموضوعات الصحف القصيرة التي تصف الأحداث.</p> <p>أستطيع أن أفهم الخطابات الشخصية القصيرة والسهلة.</p> <p>أستطيع أن أفهم الخطابات والفاكسات المعيارية الراتبة في الموضوعات المألوفة.</p> <p>أستطيع أن أفهم التعليمات الميسرة في الأجهزة التي نتعامل معها يومياً مثل الهواتف العامة.</p> <p>أستطيع أن أفهم العلامات والإشعارات اليومية في الأماكن العامة مثل الشوارع والمطاعم ومحطات السكة الحديد، وفي أماكن العمل.</p>
ب1	<p>أستطيع أن أفهم النصوص المباشرة في الموضوعات المرتبطة بمجال اهتمامي.</p> <p>أستطيع أن أبحث عن المعلومات العامة التي أحتاج إليها؛ في مواد الحياة اليومية مثل الخطابات والنشرات والوثائق الرسمية القصيرة.</p> <p>أستطيع أن أفهم نص طويل أو في عدة نصوص قصيرة لتحديد معلومات محددة أحتاج إليها في إكمال مهمة.</p> <p>أستطيع التعرف على النقاط ذات الدلالة في المقالات الصحفية الواضحة التي تتناول الموضوعات المألوفة.</p> <p>أستطيع أن أحدد الاستنتاجات الرئيسة في النصوص الجدلية المكتوبة بوضوح.</p> <p>أستطيع أن أعرف على الخط العام للجدل في نص ما، ولكن ليس بالضرورة أن أفهم التفاصيل.</p> <p>أستطيع أن أفهم توصيف الأحداث والشعور والرغبات في الرسائل الشخصية بصورة تكفي للتواصل مع الأصدقاء والمعارف.</p> <p>أستطيع أن أفهم بوضوح التعليمات المباشرة المكتوبة على جهاز.</p>



ب٢	<p>أستطيع أن أقرأ المراسلات المتعلقة بمجالي وأفهم بسهولة المعاني الضرورية.</p> <p>أستطيع أن أفهم الموضوعات المتخصصة خارج مجالي؛ شريطة أن أستخدم المعجم لمعاني المصطلحات.</p> <p>أستطيع أن أقرأ أنواعاً متعددة من النصوص بسهولة، وبسرعة مختلفة وبطرق مختلفة وفقاً لهدف القراءة ونوع النص.</p> <p>أمتلك ذخيرة لغوية واسعة، ولكنني أحياناً أواجه صعوبة مع الكلمات والعبارات الأقل شيوعاً.</p> <p>أستطيع التعرف بسرعة على محتوى عناصر الأخبار والمقالات والتقارير وعلاقاتها، في مدى موضوعات تخصصية واسعة مقررماً ما إذا كان الأمر يستحق إجراء دراسة أم لا.</p> <p>أستطيع أن أفهم المقالات والتقارير المتعلقة بالمشكلات المعاصرة التي يتخذ فيها الكتاب وجهات نظر محددة.</p>
ج١	<p>أستطيع أن أفهم أيّ مراسلات؛ مع استخدام عرضي للقاموس.</p> <p>أستطيع أن أفهم بالتفصيل التعليمات الطويلة والمعقدة المكتوبة على الآلات الجديدة، أو الإجراءات حتى خارج مجال تخصصي إذا تمكنت من قراءة الأقسام الصعبة.</p>
ج٢	<p>أستطيع أن أفهم وأفسر بصورة عملية كل أشكال اللغة المكتوبة بما في ذلك الملخصات، والكتابة المعقدة التراكمية، والكتابة شديدة العامية أدبية كانت أم غير أدبية.</p>

مستويات الإطار	الكتابة
أ١	<p>أستطيع أن أكتب مذكرات محدودة للأصدقاء.</p> <p>أستطيع أن أصف مكان سكني.</p> <p>أستطيع أن أملأ استمارة بالمعلومات الشخصية.</p> <p>أستطيع أن أكتب عبارات وجمل سهلة ومنفصلة.</p> <p>أستطيع أن أكتب بطاقة بريدية قصيرة وسهلة.</p> <p>أستطيع أن أكتب خطابات ورسائل قصيرة بمساعدة المعجم.</p>
أ٢	<p>أستطيع أن أصف الأحداث والأنشطة وصفاً قصيراً وأساسياً.</p> <p>أستطيع أن أكتب رسائل شخصية سهلة، معبراً عن الشكر والاعتذار.</p> <p>أستطيع أن أكتب مذكرات ورسائل قصيرة وسهلة متعلقة بقضايا الحياة اليومية.</p> <p>أستطيع أن أصف الخطط والترتيبات.</p> <p>أستطيع أن أوضح ما أحبه، وما لا أحبه عن شيء معين.</p> <p>أستطيع أن أصف اسرتي وأحوال المعيشة، والتعليم في المدرسة، وعلمي الحالي أو آخر عمل لي.</p> <p>أستطيع أن أصف الأنشطة السابقة، والخبرة الشخصية.</p>



ب ١	<p>أستطيع أن أكتب تقارير مختصرة جداً تُدلي بمعلومات حقيقية روتينية وتوضح الأسباب للتصرفات.</p> <p>أستطيع أن أكتب رسائل شخصية تصف الخبرات والأحاسيس والأحداث بالتفصيل.</p> <p>أستطيع أن أصف التفاصيل الأساسية للأشياء غير المتوقعة مثل الحوادث.</p> <p>أستطيع أن أصف الأحلام والآمال والطموحات.</p> <p>أستطيع أن أدون رسائل تصف الاستفسارات والمشكلات.</p> <p>أستطيع أن أصف العقدة في كتاب أو فلم، وأصف كذلك رد فعلي تجاه ذلك.</p> <p>أستطيع باختصار تحليل الأسباب للآراء والخطط والتصرفات وتوضيحها.</p>
ب ٢	<p>أستطيع تقييم الأفكار والحلول المختلفة لمشكلة معينة.</p> <p>أستطيع تجميع معلومات وحجج من مصادر مختلفة.</p> <p>أستطيع بناء سلسلة من الحجج الصائبة.</p> <p>أستطيع التخمين عن المسببات والنتائج والمواقف الافتراضية.</p>
ج ١	<p>أستطيع توسيع وجهات النظر وتأييدها إلى حد ما ببعض النقاط الفرعية والأسباب والأمثلة ذات الصلة.</p> <p>أستطيع بناء حجة بدقة معطياً تركيزاً مناسباً على النقاط المهمة؛ مبرزاً تفاصيل التأييد المرتبطة.</p> <p>أستطيع تقديم توصيف مفصل وواضح للموضوعات المعقدة.</p> <p>أستطيع أن أكتب عادة دون الرجوع إلى المعجم.</p> <p>أستطيع أن أكتب بصورة حسنة، وتحتاج لغتي للفحص فقط إذا كان النص مهماً.</p>
ج ٢	<p>أستطيع إيجاد تراكيب منطقية مناسبة وفاعلة تُساعد القارئ على إيجاد النقاط المهمة.</p> <p>أستطيع بوضوح وتدقيق إنتاج تقارير معقدة ومقالات أو موضوعات تعرض قضية أو تبدي إعجاباً نقدياً بمقترح أو عمل أدبي.</p> <p>أستطيع أن أكتب بصورة حسنة لدرجة أن الناطق الأصلي باللغة لا يحتاج إلى أن يفحص لغتي.</p> <p>أستطيع أن أكتب بصورة حسنة لدرجة أن معلم مهارة الكتابة لا يعدل كثيراً في كتابتي.</p>



مستويات الإطار	الاستماع
١أ	<p>أستطيع أن أفهم تعابير الحياة اليومية التي تتعامل مع الحاجات اليومية السهلة والملموسة، إذا كان الحديث واضحاً وبطيئاً ومعاداً.</p> <p>أستطيع متابعة الحديث المنطوق ببطء شديد وبغاية مع وقفات طويلة لإدراك المعنى.</p> <p>أستطيع فهم الأسئلة والتعليمات واتباع التوجيهات القصيرة والسهلة.</p> <p>أستطيع فهم الأعداد والأسعار والأوقات.</p>
٢أ	<p>أستطيع أن أفهم بما يكفي للتحكم في المحادثات السهلة الراتية دون جهد يُذكر.</p> <p>أستطيع عادة أن أتعرف على موضوع الحوار الذي أسمعُه إذا كان ببطء ووضوح.</p> <p>أستطيع عادة أن أفهم الأحاديث الواضحة والمعيارية في الموضوعات المألوفة، بالرغم من أنني قد أطلب التكرار أو إعادة الصياغة في مواقف الحياة الحقيقية.</p> <p>أستطيع أن أفهم بما يكفي للاستجابة للحاجات الملموسة في الحياة اليومية شريطة أن يكون الحديث واضحاً وبطيئاً.</p> <p>أستطيع أن أفهم العبارات والتعبيرات المرتبطة بالحاجات المباشرة.</p> <p>أستطيع إدارة مشروع تجاري صغير في الدكان أو مكتب البريد أو المصرف.</p> <p>أستطيع أن أفهم التوجيهات اليسيرة المتعلقة بكيفية نصل من (س) إلى (ص) بالأرجل أو بالمواصلات العامة</p> <p>أستطيع أن أفهم المعلومات الأساسية من قطعة تسجيل قصير يتعامل مع أحداث الحياة اليومية المتوقعة على أن يكون الحديث بطيئاً وواضحاً.</p> <p>أستطيع أن أتعرف على النقاط الرئيسة لعناصر أخبار التلفاز وتقاريرها عن الأحداث والحوادث بحيث تدعم المواد المرئية التعليق الإخباري.</p> <p>أستطيع إدراك النقطة الرئيسة في الرسائل والإعلانات القصيرة والواضحة واليسيرة.</p>
١ب	<p>أستطيع أن أخمن الكلمات العرضية غير المعروفة من السياق وأفهم معنى الجملة إذا الموضوع مألوفاً.</p> <p>أستطيع عادة أن أتابع نقاط النقاش الطويل الأساسية التي أسمعها شريطة أن يكون الحديث واضحاً وبلغه معيارية.</p> <p>أستطيع أن أتابع الخطاب الواضح في المحادثات اليومية، بالرغم من أنني أحياناً في مواقف الحياة اليومية أطلب إعادة بعض الكلمات والعبارات المحددة.</p> <p>أستطيع أن أفهم المعلومات الواقعية المباشرة عن الأشياء اليومية العامة أو عن الموضوعات المتعلقة بالعمل؛ محدداً الرسائل العامة والتفاصيل المحددة، شريطة أن يكون الحديث واضحاً واللهجة مألوفة.</p> <p>أستطيع أن أفهم النقاط الرئيسة لحديث واضح ومعيارية في قضايا مألوفة تحدث بانتظام.</p> <p>أستطيع متابعة محاضرة أو حديث في مجالي الخاص شريطة أن يكون محتوى الموضوع مألوفاً وأن يكون التقديم مباشراً ومنظماً.</p> <p>أستطيع أن أفهم المعلومات التقنية السهلة مثل تعليمات التشغيل للأجهزة التي تستعمل يومياً.</p> <p>أستطيع أن أفهم محتوى المعلومات لأغلب التسجيلات أو للمواد السمعية المذاعة عن موضوعات مألوفة ويكون الحديث واضحاً وبطيئاً نسبياً.</p> <p>أستطيع متابعة كثير من الأفلام التي تحمل فيها المرثيات والأحداث كثيراً من الخلفية، والتي تكون فيها القصة مباشرة واللغة واضحة.</p> <p>أستطيع إدراك النقاط الرئيسة من المواد المذاعة في موضوعات مألوفة وموضوعات الاهتمام الشخصي عندما تكون اللغة بطيئة وواضحة نسبياً.</p>



مستويات الإطار	تابع الاستماع
ب ^٢	<p>أستطيع أن أفهم بالتفصيل ما يُقال لي بلغة الحديث المعيارية، وأفهم حتى لو كان هناك إزعاج في الخلفية.</p> <p>أستطيع أن أفهم لغة الحديث المعيارية مواجهة أو مذاعة في الموضوعات المألوفة وغير المألوفة التي نواجهها عادة في الحياة الشخصية والأكاديمية أو المهنية. وأجد صعوبة فقط في حالة الإزعاج الشديد في الخلفية وفي حالة عدم وضوح التراكيب، وفي حالة استخدام التعبيرات الاصطلاحية.</p> <p>أستطيع أن أفهم النقاط الرئيسة لحديث مركب في موضوعات ملموسة أو مجردة يتم تقديمها في لغة معيارية ويتضمن ذلك المناقشات التقنية في مجال تخصصي.</p> <p>أستطيع متابعة الأحاديث الطويلة والخطوط المعقدة للحجج شريطة أن يكون الموضوع مألوفا نوعا ما وأن يكون اتجاه الكلام محددا من قبل المتكلم.</p> <p>أستطيع متابعة جوهر المحاضرات والأحاديث والتقارير وأنماط التقديم الأخرى التي تستخدم الأفكار المعقدة واللغة الصعبة.</p> <p>أستطيع أن أفهم الإعلانات والرسائل في الموضوعات الملموسة والمجردة على أن تكون اللغة معيارية والسرعة عادية.</p> <p>أستطيع أن أفهم معظم برامج المذيع الوثائقية وأغلب المواد الصوتية المسجلة أو المذاعة التي تقدم بلغة معيارية، كما أستطيع التعرف على مزاج المتحدث وأسلوبه.</p> <p>أستطيع أن أفهم معظم أخبار التلفاز وبرامج الشؤون المعاصرة مثل الوثائقية والمقابلات الحية وبرامج الحوارات والمسرحيات وأغلب الأفلام الناطقة بلغة معيارية.</p> <p>أستطيع متابعة محاضرة أو حديث في مجال تخصصي شريطة أن يكون التقديم واضحا.</p>
ج ^١	<p>أستطيع متابعة المحادثات الحية بين متحدثي اللغة الأصليين.</p> <p>أستطيع أن أفهم بما يكفي متابعة الأحاديث الطويلة في الموضوعات المجردة والمعقدة حتى في غير مجال تخصصي، مع أنني قد أحتاج إلى تأكيد التفاصيل العرضية خاصة إذا لم تكن اللهجة مألوقة.</p> <p>أستطيع إدراك مدى كبير من التعبيرات الاصطلاحية والعامية والتغيير في الأساليب.</p> <p>أستطيع متابعة الأحاديث المطولة حتى عندما تكون التراكيب ليست واضحة والعلاقة بين الأفكار مضمنة وليس منصوص عليها بوضوح.</p> <p>أستطيع متابعة معظم المحاضرات والمناقشات والمناظرات بسهولة نسبياً.</p> <p>أستطيع أن أستخلص معلومات خاصة من إعلانات عامة وإن كانت رديئة الجودة.</p> <p>أستطيع أن أفهم معلومات تقنية معقدة مثل تعليمات التشغيل والمواصفات للمنتجات والخدمات المألوفة.</p> <p>أستطيع أن أفهم عدداً كبيراً من المواد الصوتية المسجلة بما في ذلك بعض اللغة غير المعيارية، وأستطيع تحديد التفاصيل في النقاط الدقيقة بما في ذلك التصرفات الضمنية، والعلاقة بين المتحدثين.</p> <p>أستطيع متابعة الأفلام التي تحتوي على قدر كبير من اللغة العامية والاستخدامات الاصطلاحية.</p>
ج ^٢	<p>أستطيع متابعة المحاضرات والأحاديث المتخصصة التي تستخدم فيها الأساليب العامية والاستخدامات المحلية أو المصطلحات غير المألوفة.</p>



الوثيقة ج ٢ المقاييس الكلية (الموجزة) لجدول الدرجات في مقياس ديالانق

مستويات الإطار	القراءة
أ١	توحي نتيجة الاختبار أنك في المستوى أ١ أو أقل منه في القراءة في مقياس مجلس أوروبا. في هذا المستوى يمكن أن يفهم الشخص الجمل المحدودة جداً في الإشعارات والملصقات أو في الكتابات مثلًا.
أ٢	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى أ٢ في القراءة في مقياس مجلس أوروبا وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يفهم النصوص القصيرة والسهلة، كما يستطيع إيجاد المعلومات المحددة التي يبحث عنها في نصوص الحياة اليومية السهلة مثل الإعلانات والنشرات وقوائم الطعام وجدول مواعيد القطارات والطائرات، كما يستطيع أن يفهم الرسائل الشخصية القصيرة والسهلة.
ب١	توحي نتيجتك في الاختبار أنك في المستوى ب١ في القراءة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يفهم النصوص التي تتضمن لغة الحياة اليومية أو لغة العمل. ويستطيع أن يفهم الرسائل الشخصية التي يكتبها ليفهم الأحداث والأحاسيس والرغبات.
ب٢	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ب٢ في القراءة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يفهم المقالات والتقارير عن الشؤون المعاصرة عندما يتخذ الكاتب موقفاً معيناً في مشكلة أو يعبر عن وجهة نظر محددة، كما يستطيع أن يفهم معظم القصص القصيرة والروايات المشهورة.
ج١	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ج١ في القراءة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يفهم النصوص الواقعية والأدبية الطويلة والمعقدة وكذلك الاختلاف في الأساليب. كما يستطيع أن يفهم اللغة المتخصصة في المقالات وتعليمات التقنية حتى إذا لم تكن في مجال تخصصه.
ج٢	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ج٢ أو أعلى منه في القراءة في مقياس مجلس أوروبا. وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يقرأ دون مشكلات كل أشكال النصوص بما في ذلك النصوص المجردة والمحتوية على الكلمات والقواعد الصعبة بما في ذلك الكتيبات الإرشادية والمقالات في الموضوعات الخاصة والنصوص الأدبية.



مستويات الإطار	الكتابة
١أ	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ١أ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب بطاقة بريدية قصيرة وسهلة مثل أن يرسل التحايا بالعلطة و يستطيع أن يملأ استمارة بمعلومات شخصية مثل أن يكتب اسمه وجنسيته والعنوان في استمارة تسجيل الفندق.
٢أ	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ٢أ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب مذكرات ورسائل قصيرة وسهلة عن أحداث الحياة اليومية والحاجات اليومية، ويستطيع أن يكتب رسالة شخصية محدودة مثل أن يشكر شخصاً عن شيء.
ب١	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ب١ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب نصوصاً يسيرة في موضوعات مأثوفة أو في موضوعات الاهتمام الشخصي. ويستطيع الشخص أن يكتب رسائل شخصية واصفاً الخبرات والانطباعات.
ب٢	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ب٢ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب نصوصاً واضحة ومفصلة في مجال واسع من الموضوعات تتعلق باهتماماته، ويستطيع كتابة المقال أو التقرير مورداً معلومات ومقدماً بعض الحجج لصالح بعض وجهات النظر أو ضدها. ويستطيع أن يكتب خطابات مركزاً على الاهتمامات الشخصية للأحداث والتجارب.
ج١	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ج١ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب نصوصاً واضحة وحسنة البناء ويستطيع التعبير عن وجهة نظره بشيء من التطويل، ويستطيع أن يكتب عن الموضوعات المعقدة في خطاب أو مقال أو تقرير مؤكداً على ما يظن أنها النقاط المهمة. ويستطيع كذلك أن يكتب أنواعاً مختلفة من النصوص، بأسلوب مقنع وشخصي يناسب عقلية القارئ.
ج٢	توحي نتيجة اختبارك أنك في المستوى ج٢ في الكتابة في مقياس مجلس أوروبا، وفي هذا المستوى يستطيع الشخص أن يكتب بوضوح وسلاسة وبأسلوب مناسب. يستطيع أن يكتب خطابات معقدة التراكيب والتقارير أو المقالات بطريقة تساعد القارئ على ملاحظة النقاط المهمة وتذكرها. ويستطيع أن يكتب ملخصات ومراجعات لنصوص تخصصية ونصوص أدبية.



مستويات الإطار	الاستماع
١أ	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى أ في الاستماع أو أقل من ذلك في مقياس مجلس أوروبا. ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم العبارات السهلة عن نفسه وعن معارفه من حوله عندما يتحدث الناس ببطء ووضوح.
٢أ	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى أ٢ في الاستماع في مقياس مجلس أوروبا، ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم التعبيرات ومعظم الكلمات الشائعة المهمة له مثل المعلومات الشخصية الأساسية والأسرية والتسوق والعمل. ويستطيع أن يصل إلى النقطة الأساسية في الرسائل والإعلانات القصيرة والواضحة.
٢ب	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ب١ في الاستماع في مقياس مجلس أوروبا، ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم النقاط الرئيسية في الأحاديث المعيارية الواضحة في القضايا المألوفة المتعلقة بالعمل والمدرسة وأوقات الفراغ وما إلى ذلك. ويستطيع أن يفهم النقاط الرئيسية كذلك في برامج الشؤون المعاصرة في التلفاز والمذياع أو برامج الاهتمامات الشخصية والمهنية شريطة أن يكون الحديث بطيئاً وواضحاً نسبياً.
٢ب	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ب٢ في الاستماع في مقياس مجلس أوروبا، ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم ساعات مطوّلة من الأحاديث والمحاضرات وأن يتابع الخطوط المعقدة للحجج شريطة أن يكون الموضوع مأثوفاً إلى حد ما. ويستطيع أن يفهم معظم الأخبار في التلفاز وبرامج الشؤون المعاصرة.
١ج	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ج١ في الاستماع في مقياس مجلس أوروبا، ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم لغة الحديث حتى إذا لم تكن مركبة بوضوح وعندما لا تكون الأفكار والمقاصد معبر عنها بطريقة صريحة. ويستطيع أن يفهم برامج التلفاز والأفلام دون كثير جهد.
٢ج	توحي نتيجة اختبار أنك في المستوى ج٢ في الاستماع في مقياس مجلس أوروبا، ويستطيع الشخص في هذا المستوى أن يفهم أي نوع من أنواع اللغة المنطوقة حية كانت أم مبنوثة في الإعلام. وأيضاً يفهم المتحدثين الأصليين باللغة الذين يتحدثون بسرعة إذا تعود على اللهجة.



الوثيقة ج ٣ المقاييس الوصفية المفصلة المستخدمة في قسم التغذية الراجعة الاستشاري
في مقاييس ديالانق

القراءة			
ب ١	أ ٢	أ ١	
النصوص الواقعية المباشرة في موضوعات تتعلق بمجال تخصصي، المواد اليومية مثل الخطابات والإعلانات والوثائق الرسمية القصيرة. ومقالات الصحف المباشرة في الموضوعات المألوفة وتوصيف الأحداث. والنصوص الجدلية المكتوبة بوضوح، والرسائل الشخصية التي تعبر عن الأحاسيس والرغبات، والتعليقات المباشرة المكتوبة بوضوح للأجهزة والمعدات.	النصوص في القضايا المألوفة والملموسة، النصوص القصيرة والسهلة مثل الأشياء الشخصية الراتبة، والخطابات التجارية والفاكسات، ومعظم الإشارات اليومية والإشعارات، وإعلانات الصفحات الصفراء.	النصوص القصيرة جداً والسهلة، والقصيرة قصراً نموذجياً. التوصيف السهل للنصوص خاصة إذا كانت تحتوي على صور. تعليمات الكتابة اليسيرة والقصيرة مثل البطاقات البريدية المحدودة، والإشعارات اليسيرة.	ما أنواع النصوص التي أفهمها؟
فهم اللغة المباشرة الحقيقية. فهم لغة الجدل العام المكتوبة بوضوح (ليس بالضرورة كل التفاصيل). فهم التعليمات المباشرة. إيجاد المعلومات العامة التي أحتاج إليها من المواد اليومية. تحديد معلومات محددة بالبحث عنها في نص طويل أو نصوص متعددة.	فهم النصوص القصيرة والسهلة، إيجاد معلومات محددة في المواد اليومية السهلة.	الأسماء والكلمات المألوفة، العبارات الأساسية.	ماذا أفهم
القدرة على تحديد الاستنتاجات الرئيسة ومتابعة الحجج المقيدة للنصوص المباشرة.	النصوص محصورة إلى حد بعيد في لغة الحياة العامة، واللغة المربوطة بالعمل.	عبارة واحدة في المرة الواحدة، إعادة قراءة جزء من النص.	الشروط والمقيدات



تابع القراءة			
ج ٢	ج ١	ب ٢	
مدى واسع من النصوص الطويلة المعقدة، كل أنماط اللغة المكتوبة عملياً. والنصوص المجردة المعقدة تركيبياً، أو الكتابة العامة جداً الأدبية وغير الأدبية.	مدى واسع من النصوص المهنية والاجتماعية ونصوص الحياة الأكاديمية الطويلة والمعقدة. التعليمات المعقدة المكتوبة على الآلات الجديدة الغربية التركيب، أو الإجراءات خارج مجال تخصصي.	المراسلات المتعلقة بمجالات اهتمامي. والنصوص الطويلة بما في ذلك المقالات المتخصصة خارج مجال تخصصي، والمصادر عالية التخصص في مجالي. والمقالات والتقارير في المشكلات المعاصرة بوجهات نظر محددة.	ما أنواع النصوص التي أفهمها؟
فهم الفروق الدقيقة للأساليب والمعاني الضمنية والصريحة.	تحديد النقاط الدقيقة للتفاصيل بما في ذلك التصرفات والآراء التي لم ينص عليها بوضوح. فهم النصوص المعقدة بالتفصيل بما في ذلك النقاط الدقيقة للتفاصيل، والتصرفات والآراء (انظر الشروط والمقيدات).	فهم المواد المساعدة عن طريق مفردات القراءة الواسعة والنشطة. صعوبة مع العبارات الأقل شيوعاً، والعبارات الاصطلاحية مع المصطلحات الفنية. فهم المعاني الأساسية للمراسلات في مجالي والمقالات المتخصصة خارج مجالي (باستخدام القاموس). الحصول على المعلومات والأفكار والآراء من مصادر عالية متخصصة في مجالي. تحديد التفاصيل ذات الصلة في النصوص الطويلة.	ماذا أفهم
مقيدات قليلة، يستطيع فهم كل أشكال اللغة المكتوبة وتفسيرها بصورة عملية. قد يكون هناك بعض المفردات والعبارات المهجورة وغير المألوفة، ولكن نادراً ما تعيق الفهم.	فهم تفاصيل النصوص المعقدة؛ فقط عند إعادة قراءة الأقسام الصعبة. استخدام القاموس استخداماً عرضياً.	كل أنواع النصوص إلا قليلاً محدودة. قراءة أنواع مختلفة من النصوص قراءة مختلفة السرعة وبطرق مختلفة وفقاً للهدف والنوع. تكون الحاجة للقاموس في النصوص المتخصصة أو غير المألوفة.	الشروط والمقيدات



الكتابة			
ب ١	أ ٢	أ ١	
القدرة على كتابة نصوص مفهومة ومتصلة، تكون فيها العناصر مترابطة.	كتابة قطع سهلة وقصيرة مثل الرسائل الشخصية المحدودة وبطاقات البريد والرسائل والذكرات والاستمارات.	القدرة على كتابة قطع قصيرة: الكلمات المنعزلة، والجمل الأساسية القصيرة مثل الرسائل والذكرات والاستمارات وبطاقات البريد المحدودة.	ما النصوص التي أستطيع كتابتها
القدرة على نقل المعلومات اليسيرة للأصدقاء والناس الذين هم في الخدمة والذين يظهرون في الحياة اليومية. القدرة على الحصول على النقاط المباشرة من خلال الفهم الشامل. القدرة على إعطاء الأخبار والتعبير عن الأفكار والتعبير عن الموضوعات المجردة والثقافية مثل الأفلام والموسيقى إلخ القدرة على وصف الخبرات والأحاسيس والأحداث بشيء من التفصيل.	النصوص التي تصف الحاجات الآنية بصورة نموذجية، والأحداث الشخصية والأماكن المألوفة والهوايات والعمل. النصوص التي تحتوي على الجمل الأساسية القصيرة بصورة نموذجية. القدرة على استعمال أغلب الروابط كثيرة الاستخدام (مثل الواو ولكن ولماذا)، لربط الجمل لأجل كتابة قصة أو لوصف الأشياء في صورة قائمة نقاط.	الأرقام والتواريخ والأسماء الخاصة، والجنسية والعنوان والتفاصيل الشخصية الأخرى المطلوبة لملء الاستمارات المحدودة حين السفر. والجمل السهلة القصيرة المتصلة بالروابط مثل الواو وثم.	أستطيع أن أكتب
مدى من النصوص قد تكون قاصرة على المألوفة والشائعة مثل وصف الأشياء والكتابة عن تتابع الأحداث، ولكن موضوعات الجدل والتضاد مثلاً تكون صعبة.	تكون صعوبة كتابة النصوص المتصلة والمتراطة فقط في القضايا المألوفة والروتينية.	باستثناء معظم المفردات والتعابير الشائعة يحتاج الكاتب أن يرجع إلى القاموس.	الشروط والمقيدات



الكتابة			
ج ٢	ج ١	ب ٢	
أنواع النصوص التي أستطيع كتابتها	القدرة على كتابة أنواع مختلفة من النصوص. القدرة على التعبير عن النفس بوضوح ودقة باستخدام اللغة بمرونة وفعالية.	القدرة على كتابة أنواع مختلفة من النصوص.	القدرة على كتابة أنواع مختلفة من النصوص.
أستطيع أن أكتب	القدرة على إنتاج كتابة واضحة وجيدة السبك ومتدفقة بسلاسة تظهر الاستخدام المتحكم لأنماط التنظيم والروابط وآلات التماسك. القدرة على تقييم الآراء والتصريحات بدقة في ما يتعلق بالشك واليقين والاحتمال. تخطيط النص والفقرات وعلامات الترقيم ثابتة وداعمة للنص. الكتابة الإملائية صحيحة بغض النظر عن بعض الأخطاء العرضية.	القدرة على التعبير عن الأخبار ووجهات النظر بفعالية. والقدرة على الرواية عن الآخرين. القدرة على استخدام أنواع متعددة من كلمات الربط لتحديد العلاقة بين الأفكار بوضوح. الإملاء والترقيم محكمان إلى درجة معقولة.	القدرة على إيجاد نص متماسك ومترابط بالاستخدام الكامل والمناسب لأنواع الأنماط التنظيمية ومدى واسع من أدوات التماسك. والكتابة خالية من الأخطاء الإملائية.
الشروط والمقيدات	التعبير كتابة عن الفروق الدقيقة في إبداء الرأي أو في الإخبار عن الشعور والخبرات قد يكون صعباً.	التعبير كتابة عن الفروق الدقيقة في إبداء الرأي أو في الإخبار عن الشعور والخبرات عادة ما يكون صعباً.	ليست هناك حاجة للرجوع إلى القاموس إلا في حالة المصطلحات التخصصية العارضة في المجالات غير المألوفة.



الاستماع			
١١	٢١	١٢	
أنواع النصوص التي أفهمها	فهم عبارات يسيرة عن نفسي ومعاري والأشياء حولي. الأسئلة والتعليمات والاتجاهات مثل التعبيرات اليومية والأسئلة والتعليمات والتوجيهات المختصرة والسهلة.	العبارات والأساليب السهلة عن الأشياء المهمة بالنسبة لي. المحادثات والمناقشات اليومية السهلة. ما يطرأ من أحداث يومية في وسائل الإعلام. الأمثلة: الرسائل والتبادلات اليومية والتوجيهات وعناصر الأخبار في التلفاز والمذياع.	فهم الأحاديث في القضايا المألوفة والمعلومات الواقعية. فهم المحادثات والمناقشات اليومية. فهم البرامج في وسائل الإعلام وفهم الأفلام. الأمثلة: تعليمات التشغيل والمحاضرات القصيرة والخطب.
ماذا أفهم	الأسماء والكلمات السهلة والأفكار العامة. وأفهم ما يكفي للاستجابة لأسئلة المعلومات الشخصية ومتابعة الاتجاهات.	فهم اللغة اليومية العامة والمحادثات اليومية السهلة والمناقشات. وفهم الأفكار الرئيسة وما يكفي للمتابعة.	فهم المعاني لبعض الكلمات عن طريق التخمين. المعنى العام والتفاصيل الخاصة.
الشروط والمقيدات	الأحاديث منطوقة بوضوح ودقة وبطء عندما يتم التخاطب من قبل متحدث عاطفي.	الكلام واضح وبطيء. يحتاج مساعدة المتحدثين العاطفيين والصور المعينة. يطلب أحياناً التكرار أو إعادة الصياغة.	اللغة المعيارية (الفصحى) الواضحة يحتاج إلى مساعدة المتحدث العاطفي أو المرثيات والتصرفات المعينة. يطلب أحياناً تكرار كلمة أو عبارة.



تابع الاستماع			
ج ٢	ج ١	ب ٢	
فهم أي لغة متحدث حية أو مذاعة. فهم المحاضرات المتخصصة والتقديمات.	اللغة المتحدثة في المحاضرات العامة والمناقشات والمناظرات. الإعلانات العامة والمعلومات التقنية المعقدة. والمواد الصوتية المسجلة والأفلام. الأمثلة: محادثات الناطقين الأصليين باللغة.	فهم كل أنماط الحديث في القضايا المألوفة والمحاضرات والبرامج في وسائل الإعلام والأفلام. الأمثلة: النقاشات التقنية والتقارير والمقابلات الحية.	أنواع النصوص التي أفهمها
الفهم الشامل المفصل دون أي مشكلات.	الفهم بما يكفي للمشاركة في المحادثة بفاعلية. وفهم الموضوعات المجردة والمعقدة. فهم السلوكيات الضمنية والعلاقة بين المتحدثين.	الأفكار الرئيسية والمعلومات المتخصصة والأفكار واللغة المعقدتين. فهم وجهات نظر المتحدثين وتصرفاتهم.	ماذا أفهم
لا توجد صعوبة على أن يكون هناك وقت للتعود على الأشياء غير المألوفة.	الحاجة لتأكيد التفاصيل العرضية عندما تكون اللهجة غير مألوفة.	اللغة الفصحى وبعض استخدامات التعبيرات الاصطلاحية حتى في حالة وجود أصوات مزعجة في الخلفية.	الشروط والمقيدات



الملحق (د)

مواصفات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا (ALTE)

«يستطيع»

يحتوي هذا الملحق على توصيف لمواصفات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا «يستطيع»، الذي يشكل جزءاً من مشروع بحث طويل المدى قامت به رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا. وتم توصيف أهداف مواصفات «يستطيع» وطبيعته، والاهتمام بطريقة تطوير هذه المواصفات وربطها باختبارات الرابطة وتثبيتها في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك. وتمّ قياس الواصفات في هذا المشروع ومعاذلتها بمستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بالطريقة رقم ١٢ ج (نموذج راش)، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الملحق (أ).

إطار رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا ومشروع «يستطيع»

إطار الرابطة

تشكل مواصفات «يستطيع» جزءاً مركزياً من برنامج بحث طويل المدى قامت به رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا؛ هدفه تأسيس إطار عملي للمستويات الأساسية في الأداء اللغوي يمكن توصيف الاختبارات في إطارها وصفاً موضوعياً.

وتم القيام بالكثير لوضع أنظمة اختبار رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا في هذا الإطار، بناءً على تحليل محتوى الاختبار، وأنواع المهمات، وملف المتقدم للاختبار. وهناك مقدمة شاملة لأنظمة الاختبار متاحة في كتيب الرابطة «دليل الاختبارات اللغوية الأوروبية وأنظمة الاختبار» (انظر الصفحات ٢٧، ١٦٧).

مقاييس «يستطيع» هي مقاييس قائمة على مستخدم اللغة

الهدف من مشروع «يستطيع» تطوير مجموعة من المقاييس المرتبطة بالأداء، والتحقق من



ذلك بوصف ما يستطيع المتعلمون القيام به حقيقة في اللغة الأجنبية.

في ما يتعلق بتمييز ألدسون (١٩٩١م) بين مقاييس واضعي الاختبار، ومقاييس المقيمين والمقاييس القائمة على المستخدمين، ومواصفات «يستطيع» في مفهومها الأصلي هي مواصفات قائمة على المستخدم. وهي تعين على التواصل بين المشاركين في إجراءات الاختبار، وتدعم تفسير نتائج الاختبار لغير المتخصصين خاصة. ولذلك فهي توفر الآتي:

(أ) أداة مفيدة للذين يعملون في مجال تعليم طلاب اللغة واختبارهم. ويمكن أن تستخدم بوصفها قائمة فحص لما يمكن أن يقوم به مستخدم اللغة، ثم تحديد مستواه الحالي من بعد.

(ب) أساس لتطوير مهمات اختبار تشخيصي وتطوير منهج قائم على الأنشطة ومواد تعليمية.

(ج) وسيلة فحص لغوية قائمة على الأنشطة ذات فائدة للمهتمين بالتدريب اللغوي والتوظيف في الشركات.

(د) وسيلة لمقارنة أهداف المقررات الدراسية والمواد التعليمية في اللغات المختلفة على أن تكون في سياق واحد.

وستكون هذه المواصفات ذات فائدة كذلك للعاملين في التدريب وإدارة شؤون الأفراد، لأنها توفر توصيفاً سهلاً ومفهوماً للأداء يمكن أن يستخدم في تحديد المتطلبات لمدرّبي اللغات، وصياغة توصيف الأعمال، وتحديد المتطلبات اللغوية للوظائف الجديدة.

مواصفات «يستطيع» مواصفات متعددة اللغات

من القضايا المهمة في مواصفات «يستطيع» أنها متعددة اللغات، وذلك بعد أن تمت ترجمتها حتى الآن إلى لغات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا الاثنتي عشرة، وهذه اللغات هي: الكتالانية والدنمركية والهولندية والإنجليزية والفنلندية والفرنسية والألمانية والإيطالية والنرويجية والبرتغالية والأسبانية والسويدية. وبحسبانها توصيفاً لغوياً محايداً لمستويات الأداء اللغوي، فإنها تشكل إطاراً مرجعياً يمكن أن ترتبط به اختبارات اللغة المختلفة في مستوياتها المختلفة. وتتيح هذه المواصفات فرصة لعرض التكافؤ بين أنظمة الاختبار عند أعضاء رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا، ويتم ذلك بعبارات ذات معنى يرتبط بمهارات اللغة الحقيقية. وهي مهارات غالباً ما تكون متاحة للأشخاص الذين يحققون النجاح في هذه



الاختبارات.

تنظيم مواصفات «يستطيع»

تحتوي مقاييس «يستطيع» حالياً على حوالي ٤٠٠ مواصفة، تم تنظيمها في ثلاثة مجالات عامة هي: المجال الاجتماعي السياحي ومجال العمل ومجال الدراسة، وهذه هي مجالات الاهتمام الرئيسي الثلاثة لمعظم متعلمي اللغة، وتحتوي كل منها على عدد من المجالات التخصصية الإضافية، فمثلاً المجال الاجتماعي السياحي فيه قسم في التسوق وتناول الطعام في الخارج والسكن، وتتضمن هذه المجالات ما يصل إلى مقاييس ثلاثة لمهارات الاستماع/ الكلام والقراءة والكتابة. ويضم الاستماع/الكلام المقاييس المتعلقة بالتفاعل.

ويتضمن كل مقياس مواصفات تشمل عدداً من المستويات، وتشمل بعض المقاييس جزءاً من نطاق الكفاءة فقط، لأن هناك عدد من المواقف تكون فيها الكفاءة الأساسية فقط هي المطلوبة لتحقيق التواصل الناجح.

إجراءات التطوير

مرّت إجراءات التطوير الأصلية بالمراحل الآتية:

(أ) توصيف مستخدمي الاختبارات اللغوية لرابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا من خلال استبانات وتقارير من المدارس.

(ب) استخدام هذه المعلومات لتحديد نطاق حاجات المتقدمين، وتعريف الاهتمامات الرئيسة.

(ج) استخدام خصائص الاختبارات، والمستويات المعترف بها عالمياً مثل مستوى الأساس أو الاختراق ومستوى العتبة لبناء المواصفات الأولية.

(د) تعديل المواصفات، وتقييم مناسبتها للجالسين للاختبار.

(هـ) تجريب المواصفات مع المعلمين والطلاب بهدف تقييم مناسبتها وشفافيتها لهم.

(و) تصويب لغة المواصفات ومراجعتها وتيسيرها في ضوء النقاط السالفة الذكر.

التحقق التجريبي من مواصفات «يستطيع»

خضعت المقاييس التي تم تطويرها أعلاه لإجراءات موسعة من التحقق التجريبي. وتهدف إجراءات التحقق إلى تحويل مواصفات «يستطيع» من مجموعة توصيف ذاتي للمستويات بصورة أساسية إلى أداة قياس معياري. وهذه عملية طويلة المدى ومستمرة، وستواصل هذه العملية لأن كثيراً من البيانات ستكون متاحة عبر نطاق اللغة الممتلئة من قبل رابطة واضعي الاختبارات في أوروبا. ولحد ما فإن جمع البيانات قد تم بناؤه بصورة رئيسية على التقرير الذاتي فمقاييس “يستطيع” تم عرضها للمفحوصين بوصفها مجموعة من الاستبيانات المترابطة. وقد أكمل الاستبيانات ١٠ آلاف مفحوص تقريباً، وكما كانت هناك بيانات إضافية متاحة لكثير من هؤلاء المفحوصين متمثلة في نتائج اختبارات اللغة، ويُعتقد أن هذا أكبر جمع بيانات تم القيام به للتحقق من مقياس كفاءة اللغة الوصفية حتى الآن.

وبدأ العمل التجريبي بالنظر إلى التماسك الداخلي لمقاييس “يستطيع” نفسها، وكانت الأهداف هي:

١- فحص توظيف المواصفات الفردية لكل بند من مقاييس “يستطيع”.

٢- معادلة الاختلافات في مقاييس “يستطيع” لإنشاء الصعوبة النسبية للمقاييس.

٣- التحقق من حيادية “يستطيع” بالنظر إلى اللغة.

تم تحرير الاستبيانات بلغة المفحوصين الأولى ما عدا في المستويات المتقدمة جداً، وفي الأقطار الأوروبية بصورة رئيسية، وتم توزيع المفحوصين على الاستبيانات المناسبة، فأعطيت مقاييس العمل للأشخاص الذين يستخدمون اللغة الأجنبية لأغراض مهنية، ومقاييس الدراسة للمفحوصين المسجلين في مقررات دراسية عبر وسيط اللغة الأجنبية، أو من يعدون أنفسهم لذلك، أما المقاييس الاجتماعية والسياحية فأعطيت لمفحوصين آخرين، بينما تم تضمين مقاييس مختارة من هذا المجال في مقاييس العمل والدراسة بوصفها “ثوابت”.

وتم استخدام العناصر المثبتة في جمع البيانات للتحليل عن طريق (نموذج راش) لربط الاختبارات المختلفة أو الاستبيانات مع بعضها بعضاً. وتحليل (راش) كما تم توضيحه في الملحق (أ) يضع إطار قياس مفرد باستخدام مصفوفة تصميم جمع بيانات، أو مجموعة من أشكال الاختبار المتداخلة مرتبطة مع بعضها بعضاً بعناصر تكون مشتركة للأشكال المجاورة تسمى العناصر الثابتة. ويُعد الاستخدام المنهجي للمواصفات المثبتة ضرورياً، حتى يتم



تحديد الصعوبة النسبية لمجالات الاستخدام والمقاييس على وجه الخصوص. وتم استخدام المقاييس الاجتماعية والسياحية بوصفها ثوابت بناءً، على فرضية أن هذه المجالات تستدعي أساساً مشتركاً من كفاءة اللغة، ويُتوقع أن تتيح أفضل النقاط المرجعية لمقارنة تكافؤ مقاييس العمل والدراسة.

المراجعة النصية للمواصفات

المراجعة النصية لمقاييس «يستطيع» كانت واحدة من مخرجات المرحلة الأولى، وتمت إزالة المواصفات ذات التوجهات السالبة، حيث ثبت أنها مشكلة من وجهة نظر إحصائية، ولا يبدو أنها مناسبة لتوصيف مستويات التحصيل، وهنا مثالان لأنواع التغيير التي حدثت:

١- تمت إعادة صياغة المواصفات السالبة بصورة إيجابية مع المحافظة على المعنى الأصلي

• الصياغة الأولى: لا يستطيع الإجابة على غير الأسئلة المتوقعة السهلة.

• التعديل: يستطيع الإجابة عن الأسئلة السهلة والمتوقعة.

٢- المواصفات التي استخدمت بوصفها مؤهلات سالبة لتوصيف المستويات الدنيا، تم تعديلها لمواصفات إيجابية بقصد توصيف المستويات العليا

• الصياغة الأولى: لا يستطيع أن يصف الأعراض غير المرئية، مثل الأنواع المختلفة من الألم مثل «الكآبة» و«الطعنات» و«خفقان القلب».

• التعديل: يستطيع أن يصف الأعراض غير المرئية، مثل الأنواع المختلفة من الألم مثل «الكآبة» و«الطعنات» و«خفقان القلب».

ربط مواصفات «يستطيع» بامتحانات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا

بعد المعايير الأولية لمواصفات «يستطيع» والمراجعة النصية الموصوفة أعلاه، توجه الاهتمام لتأسيس رابط يربط مقاييس «يستطيع» بالمؤشرات الأخرى لمستويات اللغة. وعلى وجه التحديد بدأنا ننظر في الأداء في اختبارات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا والعلاقة بين مقاييس «يستطيع» ومستويات الإطار المرجعي لمجلس أوروبا.

وتم جمع البيانات بداية من ديسمبر ١٩٩٨م لربط التقدير الذاتي لـ«يستطيع» بدرجات أحرزت في الاختبارات المحلية الموحدة لجامعة كمبردج، اختبارات الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في مستوياتها المختلفة. وظهرت علاقة شديدة الوضوح مما جعل من الممكن وصف معنى درجات الاختبار في إطار الملامح النموذجية لقدرات «يستطيع».

وعلى كل وبما أن تقدير «يستطيع» قائم على التقرير الذاتي، ويأتي من نطاق واسع من الأقطار ومن مجموعات المفحوصين، فقد وجدنا بعض التنوع في إدراك المفحوصين الكلي لقدراتهم الذاتية. ولذا يحاول أن يفهم الناس «يستطيع» بطريقة مختلفة نوعاً ما، لأسباب قد ترتبط في جزء لعموم مثل العمر أو الخلفية الثقافية. وهذا يُضعف علاقة الارتباط في درجات الاختبارات لبعض مجموعات المفحوصين. ولذا تم اختيار المدخل التحليلي لإقامة علاقة واضحة بقدر الإمكان بين تقديرات «يستطيع» الذاتية ومستويات المحكات المعيارية للكفاءة كما تم قياسها عن طريق درجات الاختبار. وقد يكون من الضروري إجراء بعض الأبحاث الإضافية القائمة على تقديرات «يستطيع» من قبل المقومين ذوي الخبرة وذلك، لوضع خصائص العلاقة بين درجات الاختبارات واللامح النموذجية لقدرات «يستطيع».

وفي هذا السياق هناك مشكلة ذات علاقة بالمفاهيم يجب أن نناقشها، وهي تتعلق بفكرة التحكم في التعلم. وهي ماذا نعني تحديداً بـ«يستطيع»؟ والتعريف مطلوب في إطار كيف نتوقع أن يكون الفرد في مستوى معين، يستطيع أن ينجح في مهمات محددة. وهل من المؤكد أن الفرد سينجح دائماً في كل المهمات؟ وهذا سيكون متطلباً صعباً، ومن ناحية أخرى فإن فرصة النجاح الـ ٥٠٪ ستكون ضعيفة بحسبانها درجة إجابة للغة.

وتم اختيار الرقم ٨٠٪ لأن هذه الدرجة دائماً ما تُستخدم في المجالات أو الاختبارات مرجعية المحك، بوصفها مؤشراً للتحكم في المجال المحدد. وهكذا فإن الحاصلين على النجاح العادي في اختبارات الرابطة في مستوى معين يجب أن يحصلوا على فرصة نجاح ٨٠٪ في المهمات المحددة كما وصفها ذلك المستوى. وتشير البيانات التي تم جمعها من المتقدمين لاختبارات كمبردج أن هذا الرقم متطابق تماماً مع احتمال متوسط المتقدمين للموافقة على مواصفات «يستطيع» في المستوى المناسب. ولوُحظ أن هذه العلاقة ثابتة إلى حد ما عبر مستويات الاختبار.

وبتعريفنا الصريح لمفهوم «يستطيع»، فسيكون عندنا أساس لتفسير مستويات الخاصة للرابطة من حيث مفهوم مهارات «يستطيع».



وما دام أن الصلة بأداء الاختبارات مؤسس إلى حد ما على اختبارات كمبرج، فإنه يتم تجميع بيانات تربط بين مواصفات «يستطيع» في الأداء وبين اختبارات الرابطة الأخرى، مما يتيح لنا التأكد من أن أنظمة الاختبارات المختلفة ترتبط بنفس الطريقة بالإطار المرجعي لمستويات الرابطة الخمسة.

تثبيت مواصفات «يستطيع» في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك

تم تجميع الاستجابات في عام ١٩٩٩م حيث تم تقديم التثبيتات من خلال مواصفات أخذت من وثيقة الإطار المرجعي لمجلس أوروبا عام ١٩٩٦م. وتضمنت هذه التثبيتات الآتي:

١- الواصفات الواردة في سجل التقييم الذاتي للفئات الرئيسة لاستخدامات اللغة من خلال المستوى الذي تم عرضه في الجدول رقم (٢) من الفصل الثالث.

٢- ١٦ واصفة ترتبط بقضايا الطلاقة التواصلية، مأخوذة من المقاييس التوضيحية في الفصل الخامس.

وتم اختيار الجدول رقم (٢) لأنه يحقق عملياً استخداماً واسعاً؛ بوصفه توصيفاً للمخص المستويات. وأتاحت قدرات رابطة واضعي الاختبارات المتمثلة في جمع بيانات الاستجابات في عدد كبير من اللغات والأقطار الفرصة للإسهام في التحقق من المقاييس في الجدول رقم (٢).

وتمت التوصية على مواصفات «الطلاقة» لأنها أظهرت أن لديها أكثر تقديرات الصعوبة ثباتاً عندما تم قياسها في سياقات مختلفة في المشروع السويسري (نورث ١٩٩٦/٢٠٠٠م). لذا كان من المتوقع أن تتيح هذه المواصفات تكافؤاً جيداً لمواصفات «يستطيع» بالإطار المرجعي لمجلس أوروبا. وظهر أن الصعوبات المقدرة لمواصفات «الطلاقة» تكاد أن تتفق مع الصعوبات المذكورة في المشروع السويسري (نورث ١٩٩٦/٢٠٠٠م). مظهرة معامل ارتباط بلغ ٠,٩٧ (I = ٠,٩٧)، وهذا يؤسس لتثبيت ممتاز بين مواصفات «يستطيع» والمقاييس المستخدمة لتوضيح الإطار المرجعي لمجلس أوروبا.

وعلى كل فإن استخدام نموذج (راش) في التحليل لمعادلة مجموعتين من المواصفات (المقاييس) ليس بالأمر السهل أو المباشر، فالبيانات لا تتفق تماماً مع النموذج؛ فهناك قضايا الأبعاد والتمييز وتوظيف العناصر المتباين (التباين المنهجي في التفسير من قبل



المجموعات المختلفة)، التي يجب تحديدها والتعامل معها لإتاحة فرصة ظهور للعلاقات الممكنة والصحيحة بين المقاييس.

وتتعلق الأبعاد أو البعدية بحقيقة أن مهارات الاستماع/الكلام والقراءة والكتابة بالرغم من أنها شديدة الارتباط مع بعضها إلا أنها متميزة، والتحليل الذي تكون فيه هذه المهارات منفصلة ينتج تماسكاً وتميزاً فارقاً بين المستويات.

وعامل التمييز المتغير هو دليل عندما نقارن الجدول رقم (٢) ومواصفات "يستطيع"، فقد أظهر الجدول رقم (٢) احتواءه على مقياس أطول (للتمييز بين المستويات الدقيقة) من مواصفات "يستطيع". ويبدو غالباً أن سبب ذلك هو أن الجدول رقم (٢) يمثل المنتج النهائي للعملية الممتدة للاختيار والتحليل والانتقاء. ونتيجة هذه العملية هي أن توصيف كل مستوى هو تركيب من عناصر نموذجية مختارة بعناية، مما يجعل المستوى سهلاً للمفحوصين في المستوى المعين، ويمكنهم من إدراك المستوى الذي يناسبهم. وهذا ينتج أنماطاً مترابطة من الاستجابات، التي تنتج في المقابل مقياساً أطول، على العكس من الشكل الحالي لمواصفات "يستطيع"، التي ما تزال مواصفات قصيرة وصغيرة، ولم يتم وضعها في مجموعات لتوصيف شامل وكامل.

ويبدو تأثير المجموعة (توظيف العناصر المتباينة) واضحاً في حقيقة أن بعض مجموعات المستجيبين (أي المستجيبين للاستبيانات الاجتماعية والسياحية واستبيانات العمل أو الدراسة) توجد للتمييز بين المستويات بدرجة كبيرة، وبشكل أكثر دقة في بعض المقاييس المستخدمة بوصفها عناصر ثابتة لأسباب يصعب تحديدها.

وليس أي من هذه التأثيرات غير متوقع عند استخدام مقارنة نموذج راش لمعادلة المقاييس. وهي تشير إلى أن المراجعة المنتظمة والنوعية لنصوص المواصفات الفردية تبقى مرحلة مهمة وضرورية للوصول إلى معادلة نهائية للمقاييس.

مستويات الكفاءة في إطار رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في مجلس أوروبا

يتكون إطار رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في مجلس أوروبا - وقت الكتابة هذا - من نظام من خمسة مستويات. ويؤكد التحقق الموصوف أعلاه أن هذه المستويات تتفق بصورة كبيرة مع المستويات ٢ إلى ج ٢ من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك. والعمل على تعريف



مستوى أولي إضافي (الاختراق) جارٍ، ويسهم مشروع «يستطيع» في وضع خصائص هذا المستوى. وهكذا فإن العلاقة بين الإطارين يمكن النظر إليها كما يلي:

مستويات الإطار الأوروبي	أ١	ب١	ب٢	ج١	ج٢
مستويات الرابطة	الاختراق	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
المستوى الخامس					

وتتكون المعالم البارزة لكل مستوى من مستويات الرابطة في الآتي:

المستوى الخامس (المستخدم الجيد)

القدرة على التعامل مع المواد أكاديمية كانت أو معرفية معقدة، والقدرة على استخدام اللغة بتأثير جيد في مستوى أداء قد يكون في بعض الأحيان أكثر تقدماً من مستوى متحدث اللغة الأصلي العادي (المتوسط).

مثال: يستطيع أن يقرأ النصوص بسرعة للحصول على المعلومات المناسبة، ويستطيع إدراك الفكرة الأساسية في نص ما، ويقرأ غالباً بسرعة الناطق الأصلي باللغة.

المستوى الرابع (المستخدم المتمكن)

القدرة على التواصل مع التركيز على كيف تم التواصل بشكل حسن من ناحية المناسبة ومراعاة الشعور، والقدرة على التعامل مع الموضوعات غير المألوفة.

المثال: يستطيع أن يتعامل مع الأسئلة العدائية بثقة، كما يستطيع أن يأخذ فرصته في الحديث ويحافظ عليها.

المستوى الثالث (المستخدم المستقل)



القدرة على تحقيق معظم الأهداف والتعبير عن النفس في عدد من الموضوعات.

المثال: يستطيع أن يتجول مع الزوار ويعطيهم معلومات تفصيلية عن الأماكن.

المستوى الثاني (مستوى العتبة أو البداية)

القدرة على التعبير عن النفس بطريقة محدودة في المواقف المألوفة والتعامل بطريقة عامة مع المعلومات غير الروتينية.

المثال: يستطيع أن يسأل ليفتح حساب في البنك على أن تكون الإجراءات سهلة ومباشرة.

المستوى الأول (مستوى الأساس)

القدرة على التعامل مع المعلومات السهلة والمباشرة ويبدأ في التعبير عن النفس في السياقات المألوفة.

المثال: يستطيع أن يشارك في المحادثات الروتينية في الموضوعات السهلة والمتوقعة.

مستوى الاختراق

القدرة الأساسية على التواصل وتبادل المعلومات بطريقة سهلة.

المثال: يستطيع أن يسأل أسئلة سهلة عن قوائم الطعام ويفهم الإجابات السهلة.



مراجع رابطة واضعي الاختبارات اللغوية في أوروبا

- Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): Language testing in the 1990s. London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 7186-.
- North, B. 1996/2000/: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang
- ALTE Handbook of language examinations and examination systems (available from ALTE Secretariat at UCLES).
- For further information about the ALTE project, please contact Marianne Hirtzel at Hirtzel.m@ucles.org.uk
- Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, March 2000



الوثيقة الأولى ملخص مستوى مهارات رابطة واضعي الاختبارات اللغوية

مستويات الرابطة	الاستماع والكلام	القراءة	الكتابة
الخامس	يستطيع المتعلم أن ينصح أو يتكلم عن قضايا معقدة أو حساسة ويفهم المرجعيات العامة ويتعامل مع الأسئلة العدائية بثقة	يستطيع أن يفهم الوثائق والمراسلات والتقارير بما في ذلك النقاط الدقيقة للنصوص المعقدة.	يستطيع أن يكتب في أي موضوع ومذكرات اجتماع كاملة أو سمنار بتعبير جيد ودقيق.
الرابع	يستطيع المشاركة في الاجتماعات والسمنارات في مجال تخصصه أو متابعة المحادثات العرضية بدرجة جيدة من الطلاقة مستوعباً للتعبيرات المجردة.	يستطيع أن يقرأ بسرعة تكفي ليتماشى مع المقرر الأكاديمي ويقرأ الصحف والمجلات للمعلومات أو لفهم المراسلات غير النمطية.	يستطيع إعداد/كتابة مسودة رسائل مهنية وتدوين ملاحظات حصة ودقيقة في الاجتماعات أو كتابة مقال يوضح القدرة على التواصل.
الثالث	يستطيع متابعة الأحاديث أو التحدث في موضوع مألوف ومتابعة المحادثات في مدى واسع من الموضوعات بشيء من الاعتدال.	يستطيع أن يقرأ النصوص للمعلومات المتعلقة بموضوع البحث ويفهم التعليمات التفصيلية أو النصائح.	يستطيع تدوين مذكرات في أثناء حديث شخص آخر أو أن يكتب خطاباً يتضمن طلبات غير مألوفة.
الثاني	يستطيع التعبير عن الآراء في القضايا المجردة/الثقافية بطريقة محدودة أو يقدم نصيحة في المجالات المعروفة ويفهم التعليمات أو الإعلانات العامة.	يستطيع أن يفهم المعلومات الروتينية والمقالات الصحفية والمعنى العام للمعلومات غير الروتينية في المجالات المألوفة.	يستطيع أن يكتب خطابات أو يدون ملاحظات في الموضوعات المألوفة أو المتوقعة.
الأول	يستطيع أن يعبر عن الآراء اليسيرة أو الطلبات في السياقات المألوفة،	يستطيع أن يفهم المعلومات المباشرة في المجالات المعروفة مثل المنتجات والعلامات والكتب الدراسية السهلة أو التقارير في الموضوعات المألوفة.	يستطيع أن يكمل الاستثمارات ويكتب خطابات سهلة قصيرة أو بطاقات البريد المتعلقة بالمعلومات الشخصية.
الاختراق	يستطيع أن يفهم التعليمات الأساسية أو أن يشارك في المحادثات الحقيقية ذات الموضوعات الواقعية.	يستطيع أن يفهم الملاحظات الأساسية والتعليمات أو المعلومات.	يستطيع أن يملأ الاستثمارات الأساسية ويكتب مذكرات بما في ذلك الزمان والتاريخ والمكان.



الوثيقة الثانية ملخص مواصفات الرابطة الاجتماعية والسياحية

مستويات الرابطة	الاستماع والكلام	القراءة	الكتابة
الخامس	يستطيع أن يتحدث عن القضايا المعقدة والحساسة دون حرج.	يستطيع أن يفهم اتفاقية الايجار (عندما يبحث عن سكن) بالتفصيل؛ مثل التفاصيل التقنية والتضمينات القانونية الرئيسة.	يستطيع أن يكتب خطابات في أي موضوع بتعبير جيد ودقة.
الرابع	يستطيع متابعة المحادثات ذات الطبيعة العرضية لمدة طويلة. ويستطيع مناقشة الموضوعات المجردة والثقافية بدرجة جيدة من الطلاقة ومدى واسع من التعبيرات.	يستطيع أن يفهم الآراء المعقدة/ الحجج عندما يتم التعبير عنها في صحف جادة.	يستطيع أن يكتب خطابات في معظم الموضوعات. قد يواجه القارئ بعض الصعوبات غالباً ما تكون في مستوى المفردات.
الثالث	يستطيع متابعة المحادثات في مدى واسع من الموضوعات بدرجة جيدة مثل التجارب الشخصية والمهنية والأحداث في الأخبار حالياً.	يستطيع أن يفهم معلومات مفصلة مثلاً مدى واسع من مصطلحات الطبخ في قائمة الطعام في مطعم والمصطلحات والاختصارات في إعلانات السكن.	يستطيع أن يكتب إلى فندق يسأل عن وجود خدمات معينة مثلاً التسهيلات للمعوقين أو توفير نظام غذائي للحمية.
الثاني	يستطيع التعبير عن الآراء في الموضوعات المجردة والثقافية بطريقة محدودة. ويلتقط ظلال المعاني والآراء.	يستطيع أن يفهم المقالات الواقعية في الصحف والخطابات الروتينية من الفنادق والخطابات التي تعبر عن الآراء الشخصية.	يستطيع أن يكتب خطابات في مدى محدود في موضوعات متوقعة تتصل بالخبرات الشخصية ويعبر عن الآراء بلغة معقولة.
الأول	يستطيع أن يعبر عن ما يحب وما يكره في سياقات مألوفة مستخدماً لغة سهلة مثل (لا أحب).	يستطيع أن يفهم المعلومات المباشرة مثل البطاقات على الأطعمة وقائمة الطعام المعيارية وعلامات الشوارع والرسائل في ماكينات الدفع الآلية.	يستطيع أن يكمل معظم الاستمارات المتعلقة بالمعلومات الشخصية.
الاختراق	يستطيع أن يسأل أسئلة سهلة ذات طبيعة واقعية ويفهم الإجابات التي تكون في لغة سهلة.	يستطيع أن يفهم الإشعارات والمعلومات السهلة مثلاً في المطار ودليل المتاجر وقوائم الطعام. يستطيع أن يفهم التعليمات السهلة في الأدوية والاتجاهات الميسرة إلى الأماكن.	يستطيع أن يترك رسالة محدودة للأسرة التي ضيفته مثلاً، أو مذكرة شكر قصيرة وسهلة.



الوثيقة الثالثة المواصفات الاجتماعية والسياحية نظرة عامة للمجالات والأنشطة

المجال	الأنشطة	البيئة	المهارات اللغوية المطلوبة
المعانة اليومية	١- التسوق. ٢- الخروج لتناول الطعام. ٣- أنواع السكن في الفنادق. ٤- إيجار سكن مؤقت (شقة - غرفة - بيت). ٥- الإقامة في السكن. ٦- استخدام الخدمات المالية والبريدية.	متاجر الخدمة الذاتية. المتاجر المزودة بشبابيك الخدمة. أماكن الأسواق. المطاعم. الخدمة الذاتية (الأطعمة الجاهزة) الفنادق الوكالات وأصحاب الأملاك المستقلين الأسر المضييفة. البنوك ومصارف العملة ومكاتب البريد.	الاستماع/ الكلام القراءة الاستماع/ الكلام القراءة الاستماع/ الكلام القراءة الكتابة (ملاً الاستثمارات) الاستماع/ الكلام القراءة الكتابة (ملاً الاستثمارات). الاستماع/ الكلام القراءة الكتابة (الخطابات). الاستماع/ الكلام القراءة الكتابة.
الصحة	استرداد/ المحافظة على الصحة	الصيدلي - الطبيب - المستشفى طبيب الأسنان	الاستماع/ الكلام القراءة.
السفر	الوصول إلى قطر معين - التجوال - السؤال عن الاتجاهات وإعطائها - الإيجارات.	المطار- الميناء-السكة الحديد-محطة الحافلة- الشوارع - ورش السيارات إلخ الوكالات السياحية-شركات الإيجار (سيارات، قوارب...)	الاستماع/ الكلام القراءة الكتابة (ملء الاستثمارات).
الطوارئ	التعامل مع المواقف الطارئة (الحوادث، الأمراض، الجرائم، تعطل السيارات إلخ).	الأماكن العامة، والأماكن الخاصة (مثل غرف الفنادق...) - المستشفيات ومراكز الشرطة.	الاستماع/ الكلام القراءة.
التنزه	الحصول على معلومات والذهاب في جولات. تعريف الناس بالمعالم السياحية.	مكاتب السياحة ووكالات السفر. الآثار السياحية (المعالم...). المدن والمدن التجارية. المدارس والكلية والجامعات.	الاستماع/ الكلام القراءة.



الاجتماعيات	الاجتماعات العرضية، التعامل الجيد مع الناس. أوقات التسلية.	صالات الرقص والحفلات والمدارس والفنادق والمخيمات والمطاعم إلخ. الإقامة في البيت والتعامل خارج البيت.	الاستماع/الكلام.
الأحداث الإعلامية والثقافية	مشاهدة التلفاز والأفلام والمسرحيات. الاستماع إلى المذيع وقراءة الصحف والمجلات.	البيت والسيارة والسينما والمسرح.	الاستماع/القراءة
التواصل الشخصي (من على البعد)	كتابة الخطابات وبطاقات البريد إلخ.	الإقامة في البيت، والابتعاد عنه.	الاستماع/الكلام (الهاتف) القراءة - الكتابة.



الوثيقة الرابعة ملخص مواصفات الرابطة في مجال العمل

مستويات الرابطة	الاستماع والكلام	القراءة	الكتابة
الخامس	يستطيع أن ينصح ويتحكم في الشؤون المعقدة الدقيقة والمستمرة مثل القضايا القانونية والمالية مادام أنه يملك المعرفة المتخصصة اللازمة.	يستطيع أن يفهم التقارير والمقالات التي غالبا ما يقابلها في أثناء عمله بما في ذلك الأفكار المعقدة المكتوبة بلغة صعبة.	يستطيع أن يكتب مذكرات كاملة ودقيقة مع مواصلته للمشاركة في اجتماع أو سمنار.
الرابع	يستطيع المشاركة بفاعلية في اجتماع أو سمنار في مجال عمله، والدفاع عن وجهة نظر ما أو الوقوف ضدها.	يستطيع أن يفهم المراسلات المكتوبة بلغة غير معيارية (فصحى).	يستطيع أن يتحكم في عدد كبير من المواقف الروتينية وغير الروتينية حيث تطلب فيها الخدمة المهنية (الكتابة) من الزملاء ومن أشخاص خارجيين.
الثالث	يستطيع تلقي الرسائل التي غالبا ما تتطلب انتباها كما يستطيع إرسالها في أثناء يوم العمل العادي.	يستطيع أن يفهم معظم المراسلات والتقارير والإنتاج الأدبي الواقعي الذي غالبا ما يتلقاه.	يستطيع أن يتعامل مع كل الطلبات الروتينية للبضائع والخدمات.
الثاني	يستطيع أن ينصح العملاء في إطار عملهم في قضايا محدودة.	يستطيع أن يفهم المعاني العامة للخطابات غير الروتينية والمقالات النظرية في مجال العمل.	يستطيع أن يسجل ملاحظات دقيقة نوعا ما في الاجتماعات والسمنارات بحيث تكون مادة الموضوع مألوفة ومتوقعة.
الأول	يستطيع التعبير عن متطلبات محدودة في إطار عمله مثل «أريد أن أطلب .. 25.	يستطيع أن يفهم معظم التقارير القصيرة والأدلة الإرشادية ذات الطبيعة المتوقعة في إطار خبرته شريطة أن يتاح له وقت كاف.	يستطيع أن يكتب مذكرة طلب قصيرة ومفهومة لزميل أو لشخص معروف في شركة أخرى.
الاختراق	يستطيع تلقي رسائل يسيرة ذات طابع روتيني وإرسالها إلى الآخرين مثل «سيكون الاجتماع يوم الجمعة في العاشرة صباحا.	يستطيع أن يفهم التقارير القصيرة أو توصيف المنتج في القضايا المألوفة إذا تم التوصيف بلغة سهلة وكان المحتوى متوقعا.	يستطيع أن يكتب طلبا روتينيا محدودا لزميل مثل «هل يمكن أن أحصل على....».



الوثيقة الخامسة مواصفات الرابطة في مجال العمل نظرة عامة للمجالات والأنشطة

المجال	الأنشطة	البيئة	المهارات اللغوية المطلوبة
الخدمات المتعلقة بالعمل	طلب خدمات مرتبطة بالعمل. توفير خدمات مرتبطة بالعمل.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....). مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....). بيت العملاء.	الاستماع/الكلام الكتابة الاستماع/الكلام - الكتابة
الاجتماعات والسمنارات	المشاركة في الاجتماعات والسمنارات.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....). مراكز المؤتمرات.	الاستماع/الكلام كتابة المذكرات.
تقديم الأحاديث الرسمية والعروض	متابعة العروض التقديمية، وتقديم موضوع أو عرضه.	مراكز المؤتمرات. المعارض. المصانع - المعامل إلخ.	الاستماع/الكلام كتابة المذكرات.
المراسلات	فهم الفاكسات والخطابات والمذكرات والبريد الإلكتروني... إلخ وكتابة ذلك.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....).	القراءة - الكتابة القراءة.
التقارير	فهم التقارير الطويلة والرسمية وكتابتها.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....).	القراءة الكتابة.
المعلومات المتاحة جماهيرياً	الحصول على المعلومات ذات الصلة من المنتجات الأدبية والمهنية/المجلات التجارية والإعلانات ومواقع الإنترنت.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....). البيت.	القراءة.
التعليمات والأدلة الإرشادية	فهم مذكرات السلامة. فهم التعليمات في التركيب والتشغيل والصيانة وكتابة الأدلة الإرشادية.	مكان العمل (المكتب-أ) لمصنع (....).	القراءة الكتابة.
التواصل عن طريق الهاتف	القيام بالاتصال واستقبال المكالمات الواردة بما في ذلك (تدوين الرسائل وكتابة المذكرات).	المكتب - البيت - غرفة الفندق إلخ.	الاستماع/الكلام كتابة المذكرات.



الوثيقة السادسة ملخص مواصفات الرابطة في مجال الدراسة

مستويات الرابطة	الاستماع والكلام	القراءة	الكتابة
الخامس	يستطيع أن يفهم الدعايات والعاميات والإشارات الثقافية.	يستطيع أن يصل إلى كل مصادر المعلومات بسرعة وثقة.	يستطيع أن يكتب مذكرات دقيقة وكاملة في أثناء المحاضرة والسمinar أو الدروس الخصوصية.
الرابع	يستطيع متابعة الحجج النظرية؛ موازنة البدائل ورسم النتائج على سبيل المثال.	يستطيع أن يقرأ بسرعة تكفي لتلبية مطالب المقرر الأكاديمي.	يستطيع أن يكتب مقالاً يظهر قدرته على التواصل. مع بعض الصعوبات التي يجدها القارئ.
الثالث	يستطيع أن يعرض الموضوعات المألوفة عرضاً واضحاً ويجيب عن الأسئلة المتوقعة والحقيقية.	يستطيع أن يقرأ الاختبارات قراءة سريعة لمعرفة المعلومات ذات الصلة وإدراك النقاط الرئيسية في النص.	يستطيع كتابة ملاحظات محدودة تكون ذات استخدام مناسب للمقالات أو لأهداف المراجعة.
الثاني	يستطيع أن يفهم التعليمات في الفصل في الفصل وتعليمات الواجبات من قبل المعلم أو المحاضر.	يستطيع أن يفهم التعليمات الأساسية والرسائل مثل فهرس حاسب المكتبة بمساعدة قليلة.	يستطيع أن يكتب بعض المعلومات في المحاضرة إذا تم إملأ هذه المعلومات بطريقة أو بأخرى.
الأول	يستطيع التعبير عن الآراء المحدودة مستخدماً تعبيرات مثل «لا أوافق».	يستطيع أن يفهم المعنى العام لكتاب مدرسي ميسر أو لمقال يُقرأ بصورة بطيئة.	يستطيع أن يكتب مقالاً سردياً أو وصفيّاً قصيراً وسهلاً مثل «عطيتي الأخيرة».
الاختراق	يستطيع أن يفهم التعليمات الأساسية في زمن الفصل والتاريخ وزمن الغرفة والواجبات التي يجب القيام بها.	يستطيع أن يقرأ الملاحظات الأساسية والتعليمات.	يستطيع أن ينسخ الوقت والتاريخ والمكان من مذكرة في الفصل أو من لوحة الإعلانات.



الوثيقة السابعة مواصفات الرابطة في مجال الدراسة نظرة عامة للمجالات والأنشطة

المجال	الأنشطة	البيئة	المهارات اللغوية المطلوبة
المحاضرات والأحاديث المتخصصة وعروض التقديم	متابعة المحاضرات والأحاديث المتخصصة وعروض التقديم. تقديم محاضرات وأحاديث وعرض معلومات.	قاعات المحاضرات والفصول الدراسية والمعامل.	الاستماع/الكلام وكتابة المذكرات.
الندوات والحلقات التعليمية	المشاركة في الندوات والحلقات التعليمية	الفصول الدراسية وغرف الدراسة.	الاستماع/الكلام كتابة المذكرات.
الكتب المنهجية والمقالات	جمع المعلومات	غرف الدراسة والمكتبات.... إلخ	القراءة وكتابة المذكرات.
المقالات	كتابة المقالات	غرف الدراسة والمكتبة وقاعات الاختبار.	الكتابة
التقارير	كتابة التقارير (الخبرات على سبيل المثال)	غرف الدراسة والمعامل.	الكتابة.
المهارات المرجعية	الوصول إلى المعلومات من قاعدة بيانات الحاسب أو المكتبة أو القاموس.	المكتبة ومركز المعلومات.... إلخ	القراءة. وكتابة المذكرات
التحكم في الدراسة	القيام بترتيبات مع موظفي الكلية لتسليم الأعمال الأكاديمية في اليوم المحدد.	قاعات المحاضرات والفصول الدراسية وغرف الدراسة.	القراءة وكتابة المذكرات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



